



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

O CANTO NO ENSINO BÁSICO PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Patrícia da Silva Lopes

Porto, julho de 2017



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

O CANTO NO ENSINO BÁSICO PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Patrícia da Silva Lopes

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Sofia Serra Dawa

Porto, julho de 2017

A utópia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utópia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”¹
(Eduardo Galeano)

¹ In <http://kdfrases.com/frase/123521>

RESUMO

O trabalho desenvolvido assenta na necessidade de recolher repertório adequado à nova realidade do Ensino Especializado da Música - a inserção da disciplina de Canto no Ensino Básico. Tendo em conta as diferenças dos sistemas respiratório e fonador das crianças e adolescentes em relação aos dos adultos assim como características importantíssimas como a mudança de voz, foi elaborado um Manual para a Disciplina de Canto que reúne repertório ajustado a este nível de ensino. Os géneros seleccionados para a secção das peças foram o Pop e o Rock enveredando numa abordagem mais contemporânea e ao gosto desta geração de alunos por forma a promover maior interesse na disciplina. Por outro lado, para a secção de estudos para voz foi seleccionado repertório a partir de métodos antigos, com eficácia reconhecida. Pretende-se, com esta proposta de Manual/repertório, tornar o ensino do Canto acessível a crianças do Ensino Básico abolindo, neste nível, o repertório existente de teor exclusivamente lírico transferindo-o para o Ensino Secundário e Superior. Esta dissertação interessa a professores de canto e pretende ser o início de uma abordagem mais abrangente ao repertório para canto.

Palavras-chave:

Canto; Voz; Ensino Básico; Manual de Canto

ABSTRACT

The work developed is based on the need to collect adequate repertoire for the new reality of Specialized Music Education - the insertion of the subject of Singing in Basic Education. Taking into account the differences in the respiratory and vocal systems of children and adolescents in relation to adults, as well as important characteristics such as voice change, a Handbook for a Singing Discipline has been developed that brings together a repertoire adjusted to this level of education. The genres selected for the section of the pieces were Pop and Rock moving in a more contemporary approach and to the taste of this generation of students in order to promote greater interest in the discipline. On the other hand, for the section of studies for voice repertoire was selected from old methods with recognized efficacy. With this proposal of Manual / repertoire, it is intended to make the teaching of Singing accessible to children of Basic Education by abolishing, at this level, the existing repertoire of exclusively lyrical content transferring it to Secondary and Higher Education. This dissertation interests the singing teachers and intends to be the beginning of a more comprehensive approach to the repertoire for singing.

Key words:

Singing; Voice; Basic education; Songbook

AGRADECIMENTOS

Apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, este reúne sempre contributos de várias pessoas. Desde o início do mestrado que contei com a confiança e apoio de inúmeras pessoas sem as quais não teria sido possível a realização desta investigação.

Em primeiro lugar, e acima de tudo, tenho de agradecer profundamente aos meus pais que sempre depositaram em mim elevada confiança deixando para trás todos os seus objetivos em prol da minha formação. Sem eles, nada disto seria possível!

Ao meu marido pela compreensão, motivação e respeito e ao meu filho por ser a minha principal fonte de inspiração, aquele que me faz querer seguir em frente. Também às minhas irmãs pelo incentivo e por nunca me deixarem desistir.

À Universidade Católica, em particular à Escola das Artes – Departamento de Música, pelo importante contributo que deram à minha formação académica desde a licenciatura. Tenho de incluir aqui também todos os docentes que nunca desistiram de mim nesta primeira etapa, em especial ao Professor Doutor Pedro Monteiro que me incentivou a prosseguir na formação.

Um especial agradecimento à pessoa que me acompanha desde a licenciatura, a Professora Doutora Sofia Serra, pelos ensinamentos, pela orientação e compreensão, pela motivação e apoio incansável, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus alunos por me fazerem crescer profissionalmente e por me fazerem acreditar no ensino e em tudo de bom que ele tem para nos oferecer. Um especial agradecimento às alunas que, mesmo anonimamente, deram o seu contributo a esta investigação.

Por fim, a todos os meus amigos pelas palavras de incentivo nas horas de maior insegurança e o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

Índice

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA	8
1.1. O ENSINO DO SÉCULO XXI	9
1.2. A ARTE DO CANTO	10
1.3. O ENSINO DO CANTO A CRIANÇAS	11
1.4. O APARELHO FONADOR E RESPIRATÓRIO DA CRIANÇA	12
1.5. EDUCAÇÃO DAS VOZES BRANCAS	13
1.6. QUANDO INICIAR O ESTUDO DO CANTO? QUAIS OS RISCOS?	14
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	18
2.1. PROBLEMÁTICA	19
2.2. O REPERTÓRIO E A SUA ADAPTAÇÃO	19
2.3. ESCOLHA DE REPERTÓRIO ADEQUADO	20
2.4. APLICAÇÃO E RECOLHA DE DADOS	21
2.5. METODOLOGIA NA ELABORAÇÃO DO MANUAL	22
CAPÍTULO III - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO	29
CONCLUSÕES	138
BIBLIOGRAFIA	141
ANEXOS	148
ANEXO I - QUESTIONÁRIO REALIZADO ÀS ALUNAS	149
ANEXO II - QUESTIONÁRIO ALUNA 1	152
ANEXO III - QUESTIONÁRIO ALUNA 2	155

Índice de Ilustrações

ILUSTRAÇÃO 1 - TRÊS FASES DE GORDON	15
-------------------------------------	----

INTRODUÇÃO

No ano de 2009 pôde-se constatar uma alteração no Ensino Especializado da Música – a inserção da disciplina de Canto no Ensino Básico. Esta alteração veio, segundo Simões (2011) “colocar aos professores da disciplina uma nova realidade: lidar com vozes infantis e adolescentes, ainda numa fase de maturação” (Simões; 2011:1). Perante esta problemática impõe-se a necessidade de alterar o repertório existente para esta disciplina uma vez que o repertório existente era, na sua maioria, lírico e demasiado exigente, tanto vocal como linguisticamente, para crianças da faixa etária deste nível de ensino. Assim, encarou-se esta problemática como uma oportunidade para investigar repertório alternativo que não prejudique a saúde vocal das crianças e que seja mais ajustado aos gostos musicais desta geração.

Este trabalho de investigação incide sobre a elaboração de um manual para a disciplina de Canto e está dividido em quatro capítulos:

- no primeiro capítulo, será apresentada uma revisão da literatura existente abordando temas desde o estado do ensino na atualidade assim como a forma mais correta para a abordagem do canto, na faixa etária em estudo, passando pela problemática da mudança da voz que ocorre nesta fase;
- no segundo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada na recolha de repertório assim como a sua aplicação. Serão também apresentados os métodos dos quais foram extraídos os estudos e peças a ser compilados na proposta de manual;
- no terceiro capítulo será apresentada uma proposta de manual para a disciplina de canto. O manual está, por sua vez, dividido em três partes: uma primeira parte teórica, a segunda parte com os estudos para voz e uma terceira parte com peças;
- na quarta parte serão reunidas as conclusões retiradas após a elaboração e aplicação de todo o repertório compilado.

Os objetivos desta investigação são promover o conhecimento mais aprofundado da fisionomia das crianças e adolescentes assim como compreender o seu desenvolvimento, estimular a motivação dos alunos através de outro género de repertório e a elaboração de um documento que possa constituir uma ferramenta de trabalho tanto para alunos como para os docentes de Canto que leccionam, ou venham a leccionar, esta disciplina no Ensino Básico.

CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA

1.1. O ENSINO DO SÉCULO XXI

“Para que serve a educação? A educação serve para construir a liberdade: a liberdade em vários espaços, a liberdade dos alunos, a liberdade dos percursos educativos, a liberdade dos professores e da organização das escolas e, por último esta liberdade da participação de todos num tempo de enorme revolução na aprendizagem e na educação.” (Nóvoa, 2015)

Com a sociedade em constante evolução/mudança é imperativo que também a escola acompanhe essa evolução tornando a escola um lugar inclusivo, onde a aprendizagem é para todos. Para tal é necessário um corte com as pedagogias direcionadas para todos os alunos como se de um aluno se tratasse. Segundo Nóvoa (2015), a escola deve orientar-se por uma pedagogia diferenciada em que a aprendizagem é para todos mas não é igual para todos. Assim, a prática pedagógica não deve estar centrada na turma mas sim no aluno, nas suas características cognitivas e pessoais. A educação deve centrar-se, inicialmente, em formar um cidadão, conhecê-lo, e só depois vem o processo de aprendizagem dos conteúdos programáticos. A pedagogia diferenciada deve ganhar mais terreno sobre a pedagogia usada até então de forma a gerar sucesso escolar e motivar os alunos para novas aprendizagens. Mas, para proporcionarmos esta realidade às nossas crianças é necessário que os professores se libertem desses métodos, o que já vem a acontecer. Nóvoa (2015) faz menção a três liberdades fundamentais para que seja possível promover um novo método de ensino às nossas crianças. São elas a necessidade da escola não ser apenas o espaço físico mas que seja aberta às novas realidades do novo mundo, como por exemplo as novas tecnologias e a internet, que os professores tenham a liberdade de criar um percurso educativo para cada aluno, não um percurso educativo para todos, e que a educação seja para todos, sem exceção. O desenvolvimento curricular e a delineação de estratégias, com recurso à planificação individual, são fundamentais para a organização do processo de ensino tornando-o mais eficaz na promoção de aprendizagens de alunos tão diversos.

Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Delors; 2010: 31). A educação, como a conhecemos hoje em dia, está mais centrada na aquisição de conhecimentos. No entanto, com a implementação destes pilares no ensino, passamos a ter acesso a um método de ensino onde o essencial é oferecer aos nossos alunos ferramentas para, eles próprios, serem os construtores dos seus saberes. Esta nova teoria cruza-se com a teoria de Nóvoa, em que

devemos privilegiar a pedagogia diferenciada, em que cada aluno é um ser individual e com características próprias. Desta forma, cada aluno, a partir do momento em que adquire ferramentas para aprender a conhecer e fazer, pode ser bem-sucedido nas suas aprendizagens, compreendendo as matérias e aprendendo-as de forma mais sólida.

Outro ponto de elevada importância na educação do século XXI é, para Arends (2008), “as enormes alterações que ocorrem na forma como a informação é armazenada e acedida com os computadores e tecnologias digitais irão certamente alterar muitos dos aspectos da educação. Hoje e no futuro, a Internet oferece a possibilidade de os alunos acederem a um largo conjunto de recursos que não estavam disponíveis anteriormente” (Arends; 2008: 7). Arends, fala ainda dos desafios que os professores do século XXI enfrentam. São eles:

- ensinar numa sociedade multicultural,
- ensinar para a construção do significado,
- ensinar para a aprendizagem ativa,
- ensino e responsabilidade,
- ensino e escolha,
- ensinar de acordo com as novas perspectivas sobre aptidões,
- ensino e tecnologias. Adaptado de Arends (2008: 8)

O professor do século XXI deve ensinar, não para o presente, mas para o futuro, dado que não é apenas a educação que muda mas sim toda a sociedade. Muda a sociedade, muda a indústria, o trabalho muda e até o ambiente e o estilo de vida mudam assim como a interação pessoal e a criatividade também. O aluno deve estar assim preparado para um futuro em mudança, adquirir ferramentas que o auxiliem a prosperar em todos os níveis sejam eles sociais, culturais, académicos e até pessoais.

1.2. A ARTE DO CANTO

A arte de cantar é uma das mais nobres formas de expressão artística em todo o mundo. Titze (1994), afirma que “a voz é a nossa primeira forma de expressão” e acrescenta ainda que “a voz é percebida por dois dos 5 sentidos. Não ouvimos apenas a voz, mas também a sentimos” (Titze, 1994: xvii). Apesar da facilidade aparente inicial e de todos nós, pelo facto de possuímos voz, podermos ser cantores esta arte exige muito trabalho e

dedicação. Hemsley (1998) refere-se á voz como sendo uma matéria-prima que “é essencial e deve ser extraída; Mas, para ser transformada em arte, deve ser desenvolvida, equilibrada, refinada e colocada sob o controle das faculdades superiores do cantor.” (Hemsley, 1998: 19). Entende-se então que, o ato de cantar envolve diversos meios nos quais o cantor se deve centrar: saber ouvir os outros e a si próprio, concentrar-se, trabalhar a memorização e musicalidade, ter sensibilidade rítmica, adquirir coordenação motora, respirar corretamente, ter atitude, manter uma correta postura, articular de forma correta as palavras, trabalhar o aparelho ressonador, etc. Com isto, constatamos que a arte de cantar envolve conhecimentos não só cognitivos (noções de Formação Musical, por exemplo) como também conhecimentos técnicos do funcionamento do aparelho vocal e respiratório.

O ato de cantar é muito diferente do ato de tocar um instrumento musical. Hamsley (1998) refere que “há uma importante diferença entre cantar e tocar um instrumento musical; uma diferença que se deve ter sempre em mente. (...) O pianista deve saber que para efetuar um som deve pressionar uma tecla no piano; que para efetuar um som agudo deve mover a mão para a direita, e assim por diante. Isto envolve fazer algo ‘não natural’, e aprender a fazê-lo de forma a tornar-se numa ‘segunda natureza’ – fazendo ações voluntárias parecerem instintivas – trocando-os pelo lado direito do cérebro, o lado direito do cérebro é aquele que trata a atividade instintiva, emocional e intuitiva. No caso do cantor, por outro lado, estamos preocupados com o processo oposto: cantarmos de forma natural, instintiva, intuitiva, expressiva, de ações naturais e aprendemos a refiná-las e controlá-las; para torna-las conscientes e voluntárias” (Hemsley, 1998: 20). Podemos concluir que o ato de cantar é natural, intuitivo e instintivo mas estudar Canto tem de ser uma busca pelo conhecimento de si próprio, do seu estilo, utilizando os conhecimentos técnicos para aprimorar a voz.

1.3. O ENSINO DO CANTO A CRIANÇAS

Cantar é um ato natural que está intrinsecamente ligado ao crescimento das crianças em idade escolar e pré-escolar dado que, desde cedo, estas são colocadas em contato com a música. Coelho (2012) menciona que “cantar é uma vivência à qual todas as crianças estão sujeitas independentemente da idade, local, contexto, ano, meio social e cultural. E é também, por si só, uma forma de exprimir emoções, de comunicação, de atitude relacional, de aprendizagem, entre outros. A iniciação musical passa frequentemente pelo Canto e pela imitação da entoação de canções. É um ato espontâneo e tem o reflexo único da aprendizagem

da criança. Entoam-se cantilenas para memorizar textos e tabuadas, solfejam-se melodias para estudar e aprender outros instrumentos, e cantam-se músicas em grupo para fomentar o canto coral, aperfeiçoando-se, assim a afinação, a coordenação motora, a noção harmónica, a articulação, a concentração e muitos outros aspetos importantes no crescimento psicomotor de uma criança” (Coelho, 2012: 13). Mas, estarão as nossas crianças a cantar corretamente? Alguns professores de coro, especializados na área vocal, já vão ensinando e aplicando noções básicas do canto nas suas aulas de modo a dar uma formação mais aperfeiçoada da arte de cantar. Seria desejável que esta formação fosse iniciada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, já que, “com os mais pequeninos devemos começar por motivá-los, desinibindo-os através do gosto de cantar juntos” (Figueiredo, 1990 in Uva, 2010: 30, 31). Esta prática completar-se-ia pois à medida que as crianças vão crescendo, vão desenvolvendo de forma natural novas competências que através da implementação destas de forma rotineira criaria automatismos e hábitos de canto saudáveis que, aos poucos, começariam a surgir nas crianças de forma espontânea durante o desempenho vocal.

Uva, cita o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais referindo que “o processo de ensino-aprendizagem da educação musical consiste na interação de um conjunto de actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição: o canto permite o desenvolvimento de competências transversais a todas elas, perspectivando o seu desenvolvimento em torno da utilização da voz e da interpretação da música vocal. Possibilita ainda o desenvolvimento de outro tipo de competências essenciais relacionadas com a percepção e discriminação auditiva, a memória e a leitura musical” (Uva, 2010: 20,21). Portanto, e dentro desta linha de pensamento, deveria haver mais rigor no ensino do canto desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, o ensino da música nesta fase é ministrado, na maioria, por professores sem qualquer especialização pelo que os alunos acabam a cantar simplesmente por cantar, por diversão, sem qualquer finalidade pedagógica.

1.4. O APARELHO FONADOR E RESPIRATÓRIO DA CRIANÇA

Um aspeto muito importante, que tem vindo a ser descurado, prende-se com as diferenças do aparelho fonador de uma criança e de um adulto. Num estudo efetuado por Simões (2011) “foi comprovado que existem diferenças relevantes no aparelho fonador e respiratório da criança, relativamente ao adulto: a posição da laringe é ainda alta, as pregas

vocais são pequenas e não têm ainda um ligamento vocal maduro, as caixas de ressonância são ainda muito pequenas e a capacidade vital do pulmão é ainda reduzida” (Simões, 2011: 19). Ainda acerca das diferenças do aparelho vocal de um adulto e de uma criança, Sundberg acrescenta que “a mesma vogal pode soar de forma muito diferente se é um homem, uma mulher ou uma criança que a pronuncia. A razão é a forma e o tamanho da faringe e da cavidade bucal que impõem as suas características ao som da voz de uma pessoa” (Sundberg, 1987: 2). Estas diferenças ocorrem também entre duas crianças ou adultos (homem ou mulher) da mesma idade. Então, as diferenças de timbre vocal provêm das diferenças morfológicas de cada um, seja do mesmo sexo e idade, ou não.

Na fase da puberdade, torna-se também necessário ter atenção às mudanças ocorridas na voz. Trata-se de uma fase muito delicada para as pregas vocais no desenvolvimento da criança. Desde os quatro ou cinco anos as crianças possuem voz branca que se estende até à puberdade. Nesta altura ocorrem mudanças hormonais e corporais que se refletem na voz. Titze (1994), refere que “a maior derivação do modelo ocorre entre os 3 e os 10 anos” (Titze, 1994: 179). A nível vocal, nos rapazes, essas mudanças traduzem-se pela perda das frequências agudas passando a cantar até uma oitava abaixo da voz falada. Isto deve-se ao desenvolvimento e aumento de volume, por vezes para o dobro, da laringe e das cordas vocais. Acerca das mudanças morfológicas nos rapazes, Titze (1994) refere que “a mais óbvia mudança vocal do adolescente ocorre durante a puberdade, especialmente nos rapazes. A hormona masculina testosterona é a responsável pelo crescimento desproporcional da laringe, juntamente com outras características sexuais” (Titze, 1994: 181). Nas raparigas a mudança não é tão notável e passa, por vezes, despercebida.

1.5. EDUCAÇÃO DAS VOZES BRANCAS

Para Serra (2001), “a educação das vozes brancas deve basear-se nas mesmas disciplinas que as vozes adultas (respiração, estrutura vocal, colocação, ressonadores, etc), mas tendo em conta os fatores musculares, que nestas idades, evidentemente, estarão por desenvolver” (Serra, 2001: 144). Serra menciona ainda que “é da máxima importância que ao iniciar o trabalho com estas vozes infantis respeitar a sua fragilidade” (Serra, 2001: 146). Acrescenta ainda que apesar das crianças passarem a maior parte do dia a gritar em

frequências altíssimas tendemos a pensar que são capazes de cantar nas mesmas frequências mas há que ter em atenção ao pouco treino respiratório e débil desenvolvimento muscular destas, pelo que há que procurar coloca-los a cantar dentro das notas da pauta, na clave de Sol. Serra, também refere que é de evitar que estas crianças forcem a emissão da voz pelo que os acompanhamentos devem ser adaptados ao volume vocal que cada criança consegue produzir. É comum, nesta fase, tanto os rapazes como as raparigas, terem dificuldades em afinar com o piano mas se ouvirem o mesmo som cantado ou tocado por instrumentos de sopro conseguem imediatamente encontrar o som e reproduzi-lo. Portanto, nesta fase, o ideal será recorrer à imitação mas utilizando a voz ou instrumentos de sopro.

1.6. QUANDO INCIAR O ESTUDO DO CANTO? QUAIS OS RISCOS?

Uva (2010), refere que “o canto, assim como a fala, são comportamentos adquiridos. Neste sentido, requer-se a construção de processos fisiológicos facilitadores desse desempenho no sentido de se “aprender” (tomar consciência de) como fazer e como controlar a coordenação pneumo-fónica e articulatória inerente. Como realça Guy (s.a.), a criança progride na qualidade do seu gesto vocal, á medida que “aprende a viver no seu corpo”, a viver com as sensações, a isolar e posteriormente a coordenar os seus gestos e impulsos musculares” (Uva, 2010: 23). Se, por um lado, quanto mais cedo as crianças iniciarem o estudo do Canto mais probabilidades terão de aprender corretamente todos os aspetos ligados à disciplina, mais se torna imperativo e extremamente necessário ter especial atenção ao desenvolvimento destas. No entanto, quanto mais novas mais disponíveis e recetivas estarão as crianças para novas aprendizagens. Desta forma, Levi Silva, num artigo publicado na Revista Mensal de Publicação na Internet, Filomusica, intitulado “Música na Infância”² refere que teremos de partir “de um princípio controverso e não absoluto de que quanto mais avançamos na idade, mais indisponíveis e menos capacidade temos em aprender corretamente, certas práticas e vivências musicais cruciais do nosso desenvolvimento pessoal e artístico” (Silva, 2006: 1). As capacidades cognitivas vão diminuindo com o avançar da idade e o que não se aprendeu jamais se irá aprender mais tarde, pois não se está

² In <http://www.filomusica.com/filo78/infancia.html> (consultado em 01 – 04 - 2017)

emocionalmente preparado. No artigo, Levi refere ainda que Kodály indica o período entre os seis e os dezasseis anos de idade como sendo o período de maior fertilidade das capacidades cognitivas para a aprendizagem. Refere também que Gordon, indica “três fases de maior recetividade e interiorização de conhecimento e desenvolvimento das capacidades musicais” (Silva, 2006: 1) dando mais importância ao contato com o mundo e o meio:

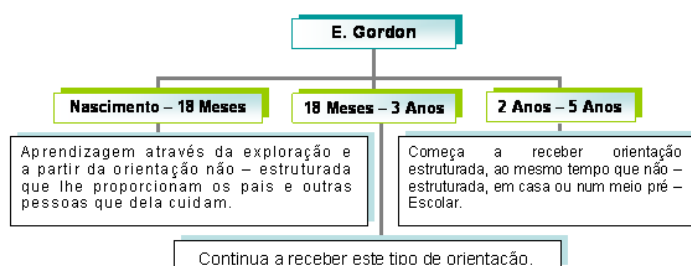


Ilustração 1 -Três Fases de Gordon ³

É precisamente com o contacto com o mundo e com o meio que podem ocorrer vários pontos negativos para o Canto. Vertamatti (2006) refere que “grande parte das crianças e jovens continuam a ter como modelos vocais o que lhes é oferecido pela rádio e pela televisão, as suas grandes fontes de referência” (Vertamatti, 2006: 98). Estes modelos distanciam-se muitas vezes da voz bem colocada camuflada pelo uso do microfone, encontram-se em tessituras não adequadas às crianças e, apresentam ainda uma série de vícios prejudiciais para a saúde vocal como golpes de glote, falsos vibratos, portamentos e vozes roucas e desafinadas. Também Chevitere (2007) constata que “grande parte das crianças, ao ingressarem no coral, encontram-se com a saúde vocal prejudicada, falando com a voz excessivamente rouca, além de possuírem uma extensão vocal pouquíssimo desenvolvida, principalmente no que diz respeito à região mais aguda da voz. Esses hábitos fazem parte da realidade social na qual estão inseridos” (Chevitere, 2007: 81). Neste sentido, e unindo a linha de pensamento dos dois autores, conclui-se que quando a preparação vocal é realizada de forma equivocada aliada aquilo que os meios de comunicação social oferecem constantemente e que a sociedade percebe como sendo de boa qualidade, é possível que

³ In <http://www.filomusica.com/filo78/infancia.html> (consultado em 10 - 05- 2017)

ocorram problemas em relação à saúde vocal, que mais tarde podem ser objeto de tratamento médico, e problemas em relação à afinação e qualidade do som produzido. Para Souza (2006), “existe um alto índice de crianças com disfonia. Podemos encontrar cantores com habilidades musicais extraordinárias, mas com alterações vocais importantes. Muitas vezes, são trabalhados musicalmente, deixando-se de lado o problema vocal, e agravando o caso. (...) Disfonia funcional é comumente ligada ao abuso e mau uso da voz por parte das crianças que gritam muito e/ou que cantam profissionalmente; mas também pode estar relacionada a bases psicossomáticas e a fatores ambientais. Pode igualmente representar uma função na causa e na estrutura da personalidade, sendo tais aspetos muito relevantes” (Souza et al, 2006: 217). A inexperiência de certos professores pode causar danos na saúde vocal das crianças. Acerca deste assunto, Agrícola (1995) refere que “muitos professores de solfejo, por falta de experiência, fazem com que os alunos cantem notas agudas e longas com voz de peito, de modo a que a garganta fique mais inflamada de dia para dia e, mesmo que os alunos não percam a sua saúde vocal perdem o seu registo de soprano” (Agrícola, 1995: 67). Também Sobreira (2003) refere que “a insistência no canto de melodias que não estejam inseridas dentro da capacidade vocal das crianças pode contribuir para o aumento do número de crianças desafinadas, uma vez que, ao tentar cantar em uma altura vocalmente confortável, elas podem estar assimilando estruturas musicais distorcidas” (Sobreira, 2003: 74). Portanto, é necessário que quando se trata de ensinar canto a crianças se tenha especial atenção a dois fatores: no mínimo deve-se manter a sua saúde intacta e, no máximo, deve-se desenvolver as suas potencialidades de forma a conseguir o maior resultado com o menor esforço físico possível. Uva (2010), citando outros autores, realça ainda “o facto de na infância as cordas vocais medirem 6-8mm, chegando aos 12-15mm na puberdade (...) também ao nível do sistema respiratório, este atinge estabilidade funcional por volta dos 7/8 anos, encontrando-se em plena maturidade só por volta dos 16/18 anos (...) e ainda de realçar que ao longo da vida vai dando-se uma sucessiva descida da laringe, o que provoca uma constante mudança na qualidade vocal, sendo mais acentuada na puberdade (...). Nesta perspectiva a técnica vocal infantil deve evitar notas demasiado agudas, grande intensidade de som e sustentação prolongada, pela própria impossibilidade do instrumento em desenvolvimento, exigindo por isso uma consequente adequação do repertório escolhido” (Uva, 2010: 25).

Atendendo a todos estes fatores, torna-se necessário reajustar o programa musical existente para a disciplina de Canto. Trata-se de um repertório, quase na sua totalidade, lírico que está completamente desajustado às características vocais dos alunos na faixa etária entre

os dez e os quinze anos. Evitando o registo lírico, será apresentada, no capítulo II, a metodologia usada para a elaboração de um manual de apoio para os alunos de Canto.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

2.1. PROBLEMÁTICA

Perante esta problemática da falta de um programa, para a disciplina de Canto, adequado aos alunos do ensino básico a execução deste projeto baseou-se na pesquisa de estudos e peças ajustados às características vocais destes alunos e também aos gostos musicais da atualidade. Por influência da sociedade o Canto tem vindo a ser a via mais utilizada para fazer música pois é a única que é acessível a todos. No entanto, por falta de preparação dos docentes, esta prática tem vindo a levar a que cada vez mais seja descurada a afinação e preparação vocal. Torna-se necessário considerar os “fatores contextuais que afetam o comportamento vocal das crianças” (Welch, 2006: 318), assim como motivá-las para o estudo aprofundado da disciplina de Canto através do repertório que os professores lhes fornecem. Ainda, segundo Welch (1985), “se cantar afinado é uma habilidade que pode ser melhorada com o ensino, a questão recai sobre o melhor método a ser empregado” (Welch, 1985: 4). Também, segundo uma declaração feita pela *American Academy of Teachers of Singing*, pode-se ler que “ensinar crianças a cantar deve ser da responsabilidade de professores qualificados que percebem bem como ensinar crianças e o que ensinar (AAOTOS; 2002: 2). Ainda segundo a mesma declaração para trabalhar com vozes de crianças e adolescentes (entre os dez e quinze anos), o professor terá que ter conhecimentos básicos sobre a anatomia e fisiologia vocal das crianças, escolher exercícios de repertório vocal adequado à idade, ou seja, repertório que não exceda os seus limites físicos mas também intelectuais e emocionais e conhecer um pouco da psicologia infantil.

2.2. O REPERTÓRIO E A SUA ADAPTAÇÃO

Sendo o repertório existente para a disciplina de Canto nada adequado às características vocais das crianças do Ensino Básico e também pouco atrativo tornou-se necessário recorrer a programas alternativos pois “através das atividades lúdicas, (as crianças) estão construindo e fortalecendo o seu modo de ser, a sua identidade. (...) Enquanto a criança brinca, ela, ao mesmo tempo, expressa e libera os conteúdos do inconsciente, procurando a restauração das suas possibilidades de vida saudável, livre de bloqueios impeditivos. (...) O princípio do prazer equilibra-se com o princípio da realidade, na criança, através das actividades lúdicas” (Luckesi, 2005 in Moreira e Ramos, 2014: 6). Também Hentschek (1994)

refere que “de um modo particular, é preciso que seja reconhecida a complexidade da experiência musical para não reduzir uma actividade tão rica a uma simples dimensão, como a da técnica (a postura, a respiração/ apoio, a colocação, etc.), ou somente os elementos materiais do discurso sonoro (altura, timbre, vólum, afinação, articulação, sentido rítmico, etc.). Torna-se necessário contemplar também a estrutura musical e o carácter expressivo decorrente, ou seja, o discurso musical como um todo” (Hentschek, 1994 in Uva, 2010: 22).

2.3. ESCOLHA DE REPERTÓRIO ADEQUADO

Desta forma, para contemplar todos os aspetos acima referidos a pesquisa efetuada recai sobre dois métodos já utilizados e testados. São eles, dois métodos de *Concone* (1892/1898) e o método *Trinity – Rock and Pop* (2015).

Segundo Ferrer (2003) “no início do século XX, a tendência de reeditar obras já consideradas “clássicas” consolida-se, embora seja cada vez mais seletiva na eleição dos títulos que se perpetuam, enquanto outros deixam de estar presentes nos catálogos das editoras. As edições predominantemente práticas como os vocalizos de Concone, Vaccaj e Bordogni, já mencionadas, continuam a ser editadas praticamente até aos nossos dias. O mesmo não acontece com alguns métodos “completos” que anteriormente tinham usufruído de enorme prestígio como os já mencionados de Bernardo Mengozzi, Gilbert Duprez ou Francesco Florimo” (Ferrer, 2003: 19). Neste sentido e pela experiência que pude adquirir nas aulas até então lecionadas a decisão pela escolha dos métodos de *G. Concone* (1892/1898) recai sobre o facto de, como acima referido, estes serem métodos que estão em constante reedição o que comprova a sua eficácia e também pelo facto de os tradicionais vocalizos utilizados no início das aulas são pouco apelativos e facilmente são esquecidos de aula para aula. Estando consciente da importância da preparação vocal para o ato de cantar tive o cuidado de extrair dos métodos *Concone* (1892/1898) exercícios com características mais “cantabile” em que os trechos musicais são mais facilmente captados auditivamente pelos alunos e o acompanhamento mais elaborado torna-os mais atrativos. Hemsley (1998) refere que “com uma preparação adequada, o cantor ficará surpreso ao descobrir quão rápido e quão livremente o seu aparelho vocal pode se ajustar ao que é exigido” (Hemsley, 1998: 155). Logo, se o aluno perceber que os exercícios de aquecimento vocal são essenciais para uma boa prática do canto, no sentido em que facilitará a realização de determinados trechos de

uma peça pois o aparelho vocal foi previamente preparado para tal, irá sentir-se mais motivado para os executar.

A decisão pela escolha do método *Trinity – Rock and Pop* (2015) recai sobre o facto de este conter peças da atualidade, mais ao gosto dos alunos destas idades. *Trinity* é um conjunto de cursos do Colégio Guildhall – Trinity no qual se insere a voz entre outros instrumentos. Trata-se de um modelo de Canto organizado em nove níveis de ensino, aplicado através de um plano curricular claro e preciso, onde os alunos iniciam os seus estudos desde a iniciação até ao 8.º grau. O plano de estudos está organizado desde a planificação do trabalho a desenvolver em cada uma das etapas bem como os objetivos e competências a atingir. Então, o repertório sugerido é o veículo motivacional e o meio de atingir objetivos e competências específicas. A vasta opção de repertório permite ao docente selecioná-lo mediante as seguintes características: se é indicado à idade, às capacidades vocais e grau de dificuldade musical relativo aos conhecimentos do aluno. No final, o aluno deverá ser submetido a um exame que é executado desde 1877, por mais de 60 países em cada ano. Uma das características do método é a lista de repertório disponibilizada para cada voz, mediante a tessitura, a idade e o grau de evolução, sendo esta uma mais-valia para o docente que através de uma compilação de obras sugeridas, atualizada ao longo dos anos (sendo a última em 2015 até 2017), pode escolher e adaptar repertório tornando-se num meio fácil e rápido ao dispor dos professores. Este método dispõe ainda de um transpositor, na página on-line, que permite adaptar as peças a vários tipos de vozes. Esta ferramenta permite ao professor adequar as peças de acordo com as características vocais de cada aluno.

2.4. APLICAÇÃO E RECOLHA DE DADOS

Ao longo do ano letivo 2016/2017 foi implementado o Manual que contou com a participação de três alunas de graus diferentes: 2.º, 3.º e 4.º graus. Uma parte das aulas de Canto das referidas alunas do ensino básico foi reservada para a aplicação dos estudos e peças extraídos dos métodos acima referidos. Durante esse tempo, em primeiro lugar, era solicitado às alunas que ouvissem o estudo ou peça prevista para essa aula e, numa segunda fase, era solicitado que executassem a peça livremente. Na primeira aula prevista para a aplicação do repertório foi entregue a cada uma das alunas, em formato digital (*pen*), um documento com dois questionários (um referente aos estudos e outro às peças) que deveria ser preenchido em

casa e foi explicado como o deveriam fazer. No final do estudo, de modo a garantir o anonimato das alunas, o mesmo documento deveria ser entregue, no mesmo formato, na secretaria da escola.

Os questionários, anexos I, II, III, e IV, propõem a avaliação do repertório tendo em conta a tessitura, a respiração, o texto, o acompanhamento de piano e o grau de satisfação geral das alunas com cada estudo/peça. Por forma a garantir a consciência das alunas sobre estes parâmetros a docente incluiu nas sessões explicações de cada um destes aspetos.

No sentido de apurar as opiniões das alunas relativamente ao repertório integrante do Manual, os inquéritos fornecidos às alunas foram analisados. Numa análise mais detalhada às respostas das alunas aos mesmos pode-se concluir que, no que concerne aos estudos, todas as alunas sentiram facilidade na execução destes tanto a nível da tessitura como ao nível da respiração, atribuindo a resposta “confortável” a cada um dos campos do inquérito. Também sentiram que os backups existentes para cinco dos estudos foram adequados, facilitando a sua execução. No que concerne ao grau de satisfação/motivação as respostas variam porque, possivelmente as alunas avaliaram cada uma dos estudos de acordo com a musicalidade das melodias. No entanto, não foi atribuída classificação negativa a nenhum dos estudos, sendo o nível quatro (numa escala de um a cinco) a classificação mais atribuída.

Quanto ao inquérito referente às peças, pode-se também observar que todas as alunas sentiram facilidade na execução das mesmas, atribuindo a resposta “confortável” nos campos referentes à tessitura e respiração. Quanto ao campo referente ao texto não se observaram dificuldades tendo as alunas avaliado que os textos eram acessíveis. No que concerne ao grau de satisfação/motivação, em relação às peças, as respostas variam entre os níveis quatro e cinco. Estes resultados indicam que os níveis de motivação foram melhorados (em alguns casos com moderação) em relação aos estudos. No entanto, os conteúdos musicais das peças revelam-se mais motivadores.

2.5. METODOLOGIA NA ELABORAÇÃO DO MANUAL

Na elaboração do manual, tendo em conta as características vocais e grau de dificuldade, foram utilizados os livros desde o Inicial até ao Grade 5. Os restantes livros são direcionados para alunos que se encontram fora do alcance da faixa etária em estudo contendo inclusive a distinção entre voz masculina e feminina. As peças contidas nos livros escolhidos

podem ser executadas por ambas a vozes, no entanto, na página web do método é possível fazer download de versões mais agudas/graves que as apresentadas no manual. Esta funcionalidade é muito útil uma vez que torna possível ao docente, com o material existente no manual, ajustar todas as peças a qualquer tipo de voz tornando o ensino de um conjunto de peças que, à partida, é igual para todos mas diferenciada ao mesmo tempo, no sentido em que vários alunos poderão executar a mesma peça mas em tonalidades diferentes ajustadas às características vocais de cada um. Na elaboração do manual optei pela sua divisão em três partes:

- a primeira parte faz uma breve abordagem aos principais aspetos da teoria do Canto desde a fisionomia e funcionamento do aparelho fonatório (que considero ser da máxima importância os alunos conhecerem bem, e desde o início, o que têm dentro de si e como funciona) até aos exercícios de aquecimento e desaquecimento corporal. Os exercícios de aquecimento corporal “ajudam o cantor a desenvolver consciência proprioceptiva/sinestésica do corpo no espaço, assim como a consciência dos músculos utilizados na fala ou no canto e aumentar a concentração do cantor em sua performance” (Quintela et al, 2008: 3). Já o desaquecimento não é tão usual, porém, é tão importante quanto o aquecimento. Mota, cita Pela, Rehder e Behlau (1998), referindo que “a finalidade dessa atividade é fazer com que o profissional retorne ao ajuste fono-respiratório da voz coloquial, evitando o abuso decorrente da utilização prolongada dos ajustes do canto, quando já não são necessários” (Pela, Rehder e Behlau (1998) in Mota, 1998: 10). Sempre que possível foram inseridas imagens para melhor exemplificar o que foi escrito. Esta secção tem como finalidade o aluno ficar mais informado acerca de tudo o que está por trás da emissão da voz assim como puder usá-la como apoio ao estudo diário para esclarecer dúvidas e consultar os exercícios de aquecimento/desaquecimento corporal propostos para o momento que antecede o ato de cantar.

- a segunda parte que é constituída por dezasseis estudos extraídos de dois métodos já existentes. Todos os exercícios contidos nesta parte do manual foram extraídos de livros de G. Concone. Os primeiros seis foram extraídos do livro *Thirty Daily Exercises for low voice. Op.11* (1898) e os restantes dez foram extraídos do livro *Fifty Lessons for Medium Voice, op.9, Part I* (1892). Uma vez que os exercícios não possuem letra podem ser executados com qualquer vogal, ditongo ou consoantes e vogais. Já os últimos dez exercícios, dado que têm um carácter mais “cantabile” que os primeiros (mais adequados para vocalizos), também podem ser utilizados para dar largas à imaginação adornando-os com letras improvisadas ou

letras já existentes na nossa literatura, desde que seja respeitada a métrica das palavras. Fica ao gosto de cada docente e/ou aluno decidir a melhor forma de os executar. Como a finalidade dos exercícios desta secção é o aquecimento/preparação das pregas vocais para o ato de cantar estes devem ser executados logo de seguida ao aquecimento corporal.

- a terceira parte que é constituída por dezasseis peças extraídas do método *Trinity – Pop and Rock* (2015) para voz que engloba oito graus dos quais foram escolhidos os primeiros cinco por serem mais acessíveis vocalmente a todos os alunos de uma larga faixa etária. A seguinte lista enumera as peças que cada livro contém:

Initial

- Black Betty (Lead Belly)
- Da doo Ron Ron (The Crystals)
- Great DJ (The Ting Tings)
- I am the Music Man (Tradicional)
- New York Mining Disaster 1941 (The Bee Gees)
- Seasons in the Sun (Terry Jacks)

Grade I

- A horse with no name (America)
- Almost lover (A finer frenzy)
- Freight Train (Taj Mahal)
- I believe I'll dust my broom (Robert Johnson)
- Sloop John B (Beach Boys)
- White Flag (Dido)

Grade II

- Both sides now (Joni Mitchel)
- Grease (Frankie Valli)
- I need a dólar (Aloc Blacc)
- Killing me softly with this song (Roberta Flack)
- Mean Jumper Blues (Blind Lemon Fefferson)
- No sound but the wind (Editors)

Grade III

- All day and all of the night (The Kinks)
- I only want to be with you (Dusty Springfield)
- John Barleycorn (Tradicional)
- Super Trouper (Abba)
- Umbrella (Rihanna)
- What a wonderful world (Louis Armstrong)

Grade IV

- Cry me a river (Julie London)
- Fame (Irene Cara)
- Heroes (David Bowie)
- Nights in white satin (The Moody Blues)
- Scarborough fair (Tradicional)
- Time after time (Cindy Lauper)

Grade V

- Everybody hurts (REM)
- The greatest love of all (Whitney Houston)
- Moondance (Van Morrison – Michel Buble)
- One day like this (Elbow)
- Price Tag (Jessie J.)
- The Raggle Taggle Gypsies (Tradicional)
- Chasing Pavements (Adele) ⁴

Do conjunto de peças acima referidas foram escolhidas dezasseis que serão enumeradas mais abaixo. Como é possível constatar as peças já estão organizadas e separadas por níveis, ou seja, por grau de dificuldade o que permitiu a sua inserção no manual tendo em conta esta divisão. Nesta fase, o aluno já está mais confortável com a língua inglesa pois,

⁴ Por enquanto, apenas disponível para download no site. Não disponível no livro.

atendendo ao decreto-lei nº 176/2014 de 12 de dezembro⁵, o ministério da educação veio “introduzir o ensino da língua inglesa, com carácter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade”. Neste sentido, todas as peças são apresentadas nessa língua. Contudo, se os alunos revelarem dificuldades com a dicção da língua inglesa o docente poderá, em conjunto com o aluno, encontrar textos em português ou escrever textos originais desde que respeitem a métrica e ritmo das mesmas. Contudo, os textos também se encontram em grau crescente de dificuldade sendo que o texto das primeiras peças é mais acessível e de fácil assimilação.

A decisão de não inserir já os textos alternativos em português incide na promoção da envolvimento do aluno com o professor para que ambos trabalhem em conjunto no sentido de encontrar uma solução que seja praticável para o aluno em questão, já que “os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, projectos, características, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno ou grupo tem um ritmo próprio de aprendizagem” (PETRA, 1995: 44). Segundo Pessoa (1998), torna-se importante “criar alunos autónomos, que saibam pensar, tomar as próprias decisões e estudar sozinhos” (Pessoa, 1998: 29). Neste sentido, é necessário levar o aluno a aprender a aprender mas para que tal aconteça é necessário que exista uma relação/envolvimento entre professor-aluno em contexto de sala de aula com o objetivo de tornar o aluno autónomo. Assim, para desenvolver esta autonomia é necessário que o professor tenha regras que não sejam impostas mas sim explicadas e discutidas entre o professor e o aluno, criando uma relação de respeito e confiança entre ambos, na qual a responsabilidade das ações em sala de aula não são unicamente da responsabilidade do professor pois, segundo Pessoa (1998) “essa responsabilidade tem que ser repartida e os alunos devem tornar-se co-responsáveis pelo seu aprendizado” (Pessoa, 1998: 29). Ainda dentro da mesma linha de pensamento, Rey (2006) defende que “o trabalho pedagógico tem muito a ver com a organização da sala de aula como espaço de diálogo, reflexão e construção (...) A exposição como centro de nossas práticas pedagógicas influencia fortemente um posicionamento passivo do aluno que, no intuito de compreender, não reflete nem questiona o que ouve. O posicionamento reprodutivo é cumulativo, o que dificulta as sínteses e recortes necessários que uma aprendizagem reflexiva implica (...) O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem” (Rey, 2006: 30, 38, 40). Também Tacca (2004) refere que “se o

⁵ In http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/Ingles/decreto_lei_176_2014.pdf (Consultado em 17-07-2017)

professor não se colocar de forma inteira no encontro com o aluno, e se este também não se mostra em sua inteireza, a relação não ocorre; o processo fica truncado, esvaziado, comprometido, não realizado plenamente. Ao entrarem em relação, o espaço de ensino aprendizagem torna-se único, pois nasce de encontro de pessoas que criam, a partir de suas características próprias, o contexto relacional em que atuarão e que passa a ter, também, características próprias e diferenciadas de qualquer outro. (...) Entrar em relação, assim, implica assumir e ter compromisso prolongado com o outro. Na sala de aula, as relações serão estabelecidas se professores e alunos se dispuserem ao encontro, assumirem um compromisso de responsabilidade, interesse mútuo, disponibilidade” (Tacca, 2004: 108,109).

Por fim, a decisão de utilizar material já existente em detrimento de material novo recai no facto de sentir necessidade de motivar os alunos para o estudo das peças. Com a prática, pude constatar que os alunos normalmente não estudam repertório que não vai de encontro aos seus gostos musicais. Nesta lógica, um repertório completamente novo poderia não ser suficientemente motivador para o estudo e, sabendo da influência que os géneros Pop e Rock têm na atual geração de alunos, optei por ir ao encontro dos gostos musicais destes apresentando-lhes um repertório diversificado reunindo músicas da atualidade, ao gosto da sociedade em geral, despertando assim nos alunos o interesse pelo estudo das mesmas.

De seguida será apresentada a lista das peças que foram escolhidas. O critério da escolha baseou-se não apenas no grau de dificuldade mas, acima de tudo, no impacto motivacional que estas podem ter nos alunos. São elas:

1. Da Do Ron Ron – The Crystals
2. (I am) The Music Man - Tradicional
3. Sloop John B. – The Beach Boys
4. White Flag - Dido
5. I need a dollar – Aloc Blacc
6. Killing me softly with this song – Roberta Flack
7. I only want to be with you – Dusty Springfield
8. Super Trouper - Abba
9. Umbrella – Rihanna
10. What a wonderful world – Louis Armstrong
11. Fame – Irene Cara
12. Time after time – Cindy Lauper
13. Everybody Hurts - REM

14. The greatest love of all (Whitney Houston)

15. Price Tag – Jessie J.

16. Chasing Pavements – Adele

No capítulo seguinte será apresentada a proposta de Manual para a Disciplina de Canto, no Ensino Básico. Tendo em conta que este Manual será para ser utilizado diretamente pelos alunos, este será apresentado com uma estrutura própria e independente, de seguida.

CAPÍTULO III - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

Manual Para a Disciplina de Canto



Ensino Básico

Patrícia Lopes

2017

"Não canto para ser feliz, sou feliz porque canto."¹

William James

¹ In <https://quemdisse.com.br/frase/nao-canto-porque-sou-feliz-sou-feliz-porque-canto/50187/>
(consultado em 19-06-2017)

Índice

INTRODUÇÃO	4
1.ª PARTE - TEORIA DO CANTO	5
NOÇÕES BÁSICAS	6
1. O QUE É A VOZ? COMO SE PRODUZ?	6
2. TIPOS DE VOZ	7
3. O QUE EVITAR?	7
4. <i>WARM UP E COOL DOWN</i>	8
(AQUECIMENTO E DESAQUECIMENTO)	8
5. EXERCÍCIOS DE <i>WARM UP E COOL DOWN</i>	9
6. AQUECIMENTO DAS PREGAS VOCAIS E DIAFRAGMA	10
7. A RESPIRAÇÃO DIAFRAGMÁTICA	11
8. A POSTURA	12
2.ª PARTE - ESTUDOS	14
3.ª PARTE - PEÇAS	46
DA DOO RON RON	48
(I AM) THE MUSIC MAN	50
SLOOP JOHN B.	52
WHITE FLAG	55
I NEED A DOLLAR	57
KILLING ME SOFTLY WITH THIS SONG	61
I ONLY WANT TO BE WITH YOU	65
SUPER TROUPER	68
UMBRELLA	71
WHAT A WONDERFUL WORLD	75
FAME	78
TIME AFTER TIME	82
EVERYBODY HURTS	86
THE GREATEST LOVE OF ALL	90
PRICE TAG	95
CHASING PAVEMENTS	100
BIBLIOGRAFIA	104
ANEXOS	107
TRINITY POP AND ROCK CD – DEMOS E BACKING TRACKS	107

Índice de Ilustrações

ILUSTRAÇÃO 2 - CONSTITUIÇÃO DAS PREGAS VOCAIS	7
ILUSTRAÇÃO 3 - DIAFRAGMA	11
ILUSTRAÇÃO 4 - RESPIRAÇÃO CORRETA	12

Caro Aluno:

Estás prestes a iniciar o teu estudo na disciplina de Canto. Esta fase inicial desta caminhada poderá não ser fácil. Deverás ter sempre em mente várias ideias básicas que se encontram na parte I. Deverás começar por fazer os exercícios lentamente, passo a passo, até chegares ao ponto de conseguires fazer tudo automaticamente. É natural e necessário precisar de algum tempo para incorporar todas estas novas aprendizagens. O tempo de aprendizagem varia de pessoa para pessoa, pode levar várias semanas ou até meses a alcançar os objetivos. Convém não desanimar. Este processo pode ser lento e requer persistência.

Repara, por exemplo, no desenvolvimento de um bebé. Para começar a caminhar, primeiro ele vai começar a gatinhar e só depois vai-se colocar de pé sozinho. Mas, mesmo depois de conseguir segurar-se de pé, ele precisa de se concentrar e exercer autoridade sobre as pernas para iniciar a marcha, o que vai acontecendo devagarinho! Algum tempo depois, com mais segurança devido ao treino diário, conseguirá andar e até correr sem pensar, subconscientemente. O estudo do Canto é semelhante. Por enquanto, começarás a dar passos pequeninos e a ter de pensar em cada um deles mas chegará o tempo em que o farás sem pensar, automaticamente!

Boa Sorte e Bom Trabalho!

Introdução

A ideia da elaboração deste manual surge com a necessidade de criar uma ferramenta, para uso nas aulas e em casa, para alunos da disciplina de Canto do Ensino Básico, que englobe os princípios básicos da disciplina assim como exercícios de aquecimento/desaquecimento corporal e vocal e peças.

O manual está estruturado em três partes:

- Parte teórica a ser usada nas primeiras aulas para a iniciação à teoria do Canto que englobará as noções gerais da técnica vocal e funcionamento do aparelho fonatório assim como uma compilação de exercícios de aquecimento e desaquecimento corporal e vocal a ser usados em todas as aulas. Sempre que necessário, o aluno pode consultar esta secção inicial para apoio à prática vocal nas aulas ou no seu estudo diário em casa.

- Seis estudos para voz de *G. Concone* (1898) e dez estudos para voz também de *G. Concone* (1892) para executar de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Os primeiros seis têm carácter de vocalizos e os restantes 10 têm um carácter mais “cantabile”. Adicionalmente, alguns destes estudos estão acompanhados de links que direcionam para vídeos dos backups dos mesmos permitindo ao aluno executar os exercícios com acompanhamento de piano em casa assim como ao professor libertar-se do piano estando mais atento à evolução do aluno.

- Dezassex peças de vários autores, algumas da atualidade. Todas as peças são arranjos extraídos da coletânea “*Trinity – Rock and Pop*” (2015) do Reino Unido. As peças estão estruturadas por grau de dificuldade crescente de modo a promover a evolução do aluno. À semelhança dos estudos e com a mesma finalidade, também estas peças estão acompanhadas de backups em versão digital num CD anexo ao manual.

Atendendo às especificidades, características das peças e, sobretudo, às competências que os alunos terão de adquirir em cada peça, estima-se que cada uma seja trabalhada, em média, durante três aulas. Cada aula deverá ser iniciada com os exercícios de aquecimento corporal (1.ª parte) seguidos dos exercícios de aquecimento vocal (2.ª parte), execução da peça (3.ª parte) e finalizada com os exercícios de desaquecimento corporal (1.ª parte).

1.^a Parte - Teoria do Canto

Noções Básicas

1.O que é a Voz? Como se produz?

A voz humana é inata, nasce connosco e apresenta-se de várias formas tais como o choro, o grito, o riso, a fala e o canto. Trata-se de um dos meios de comunicação entre os indivíduos. A voz produz-se na laringe onde se situam as pregas vocais que se afastam ao inspirar o ar que entra nos pulmões. Ao falar ou cantar as pregas aproximam-se e em conjunto com o ar que vai saindo dos pulmões produzem vibrações que resultam no som da voz.

As cavidades ressonadoras são a faringe, a boca e o nariz. Os sons da fala e do canto são articulados pela boca através dos movimentos da língua lábios, maxilares e palato (ilustração 1). Para tal é necessário uma determinada quantidade de ar para que as pregas vocais (ilustração 2) possam vibrar e gerar som, a laringe deve ter a tensão adequada para poder vibrar e as caixas de ressonância devem estar ajustadas para facilitar a saída do som pela boca, amplificando-o.

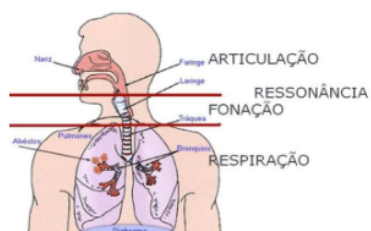


Ilustração 1 - Constituição do Aparelho Fonador ²

² In <https://journalismecitoyenmz.wordpress.com/docente-de-fonetica-e-fonologia-do-portugues/>
(consultado em 09-05-2017)

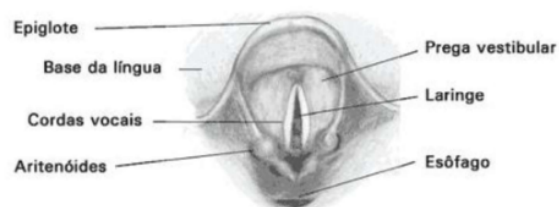


Ilustração 2 - Constituição das Pregas Vocais ³

2. Tipos de Voz

Existem vários tipos de vozes que são classificadas através do sexo e das características tímbricas de cada indivíduo.

As vozes femininas são classificadas em três tipos:

- Soprano
- Mezzo-soprano
- Contralto

Por sua vez, as vozes masculinas também são classificadas em três tipos:

- Tenor
- Barítono
- Baixo.

3. O que evitar?

Há vários cuidados a ter com a voz de forma a evitar danificar os delicados tecidos da laringe. Segue-se uma lista de alguns dos hábitos que devem ser evitados:

³ In <http://www.misodor.com/RECEMNAS.php> (consultado em 09-05-2017)

- Deficiente hidratação
- Gritar
- Golpe de Glote
- Tossir ou catarrear excessivamente
- Ambientes com Ar Condicionado
- Falar em ambientes ruidosos
- Comer alimentos demasiado gelados ou quentes
- Fumar
- Ingestão de álcool

Usar a voz incorretamente e sem consciência dos limites do próprio corpo pode gerar erros tais como:

- Cantar fora da tessitura vocal
- Imitar outros cantores
- Cantar sem aquecimento vocal

4. *Warm up e Cool Down* (Aquecimento e Desaquecimento)

O executante de qualquer instrumento musical, e o Canto está aqui incluído, está fortemente ligado ao desporto. Assim como o desportista não inicia o seu treino sem fazer um aquecimento prévio o executante de um instrumento também não o deve fazer. O aquecimento prepara os músculos para a atividade que vai desenvolver, neste caso cantar, em que a emissão de notas sobreagudas ou graves e de forte intensidade constituem uma sobrecarga muscular idêntica ao desportista mas numa região muscular diferente. A adoção desta prática vai contribuir para a prevenção de lesões e alterações que, frequentemente, ocorrem quando não existe a preparação adequada.

Por sua vez, no desaquecimento vocal, haverá o retorno ao ajuste da articulação fonatória da voz, além de promover o relaxamento muscular e redução da fadiga.

Depois de acordar, o aparelho fonador demora cerca de duas horas a aquecer. Se necessitamos de o usar antes desse tempo, convém efetuar alguns exercícios de aquecimento, tais como:

1. Encher as bochechas de ar e massajar o queixo com o polegar em círculos pequenos.
 2. Encher uma bochecha de ar e empurra-la dentro da boca, de bochecha em bochecha, cerca de dez vezes em cada uma delas, sem mexer o maxilar. Deve-se ajudar com a mão, segurando as bochechas, para evitar mexer o maxilar.
 3. Abrir ligeiramente a boca, comprimir o interior de cada bochecha, alternadamente, com a ponta da língua. Repetir dez vezes.
 4. Fazer estalos com a língua, colocando-a entre o palato duro e a base da língua.
 5. Abrir ligeiramente a boca, soltar o maxilar. Esticar a língua até conseguir chegar ao queixo. Contar mentalmente até dez. Repetir o ponto 4.
 6. Mantendo o maxilar solto, esticar a língua tentando chegar à ponta do nariz. Contar mentalmente até dez. Repetir o ponto 4.
 7. Mantendo o maxilar solto, esticar a língua horizontalmente para fora e recolhê-la rapidamente. Repetir dez vezes. Repetir o ponto 4.
 8. Com o maxilar solto e a boca ligeiramente aberta, empurrar suavemente o cano da laringe, com os dedos, de um lado para o outro.
- Importante:** Não emitir qualquer som enquanto se efetuar este exercício.
9. Mover o maxilar verticalmente, para cima e para baixo, com os lábios fechados, mas sem fazer força, como se mastigasse a letra **m**.

5. Exercícios de *Warm up* e *Cool Down*.

Estes exercícios, de aquecimento (*warm up*) e desaquecimento (*cool down*), servem para relaxar os músculos evitando tensões no nosso instrumento, neste caso o nosso próprio corpo. Devem ser efetuados antes e depois de cantar.

Segue-se uma lista dos passos a executar:

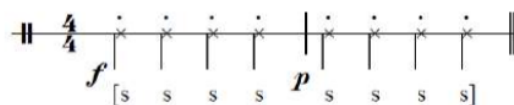
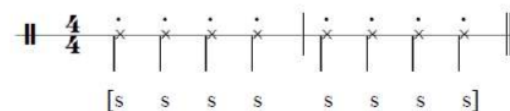
- 1- Fechar os olhos e massajar a cabeça com as pontas dos dedos;
- 2- Massajar o rosto alternando entre as pontas dos dedos e a palma das mãos;

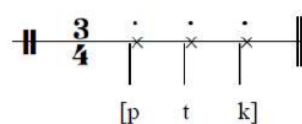
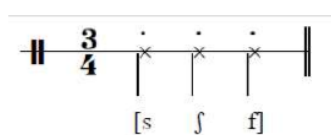
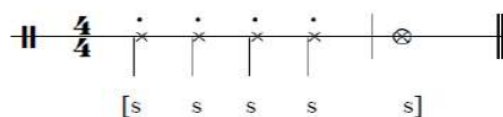
- 3- Movimentar a cabeça de um lado para o outro, como se fosse encostar a orelha ao pescoço, sem mexer os ombros. De seguida movimentar a cabeça para a frente e para trás e terminar fazendo movimentos de rotação com a cabeça;
- 4- Fazer movimentos de rotação com os ombros, para a frente a para trás, mantendo os braços estendidos ao longo do corpo;
- 5- Separar os pés, dobrar ligeiramente os joelhos e fazer movimentos de rotação dos quadris. Alternar os movimentos para a esquerda e para a direita;
- 6- Juntar os pés e apoiando as mãos sobre os joelhos fazer agachamentos lentamente;
- 7- Soltar bem as pernas e os pés e dar “chutinhos no ar”.
- 8- Dobrar-se sobre si próprio, colocando as mãos nos pés, e subir o corpo lentamente. Depois deve-se esticar o corpo até ficar em bicos de pés e com os braços bem esticados para cima como se estivesse a espreguiçar.

6. Aquecimento das Pregas Vocais e Diafragma

Os pilares do canto são os músculos sendo o diafragma o mais importante. Trata-se de um músculo mediano que se situa entre o tórax e o abdómen. Os exercícios seguintes visam fazer o aquecimento das pregas vocais assim como exercitar o diafragma:

1. Fazer um “s” prolongado fazendo uma inspiração profunda e pronunciar o “s” enquanto se exala o ar;
2. Fazer um “z” prolongado da mesma forma do ponto 1 mas com consoante diferente;
3. Efetuar os seguintes exercícios:





7. A respiração Diafragmática

Utiliza-se este nome, respiração diafragmática, pois está relacionada com um músculo chamado diafragma. Este músculo situa-se entre o abdómen e o tórax separando a cavidade torácica da abdominal, conforme ilustração 3. abaixo:

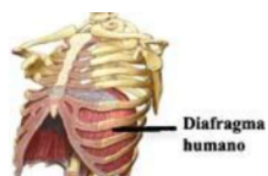


Ilustração 3 - Diafragma ⁴

⁴ In <http://www.todabiologia.com/anatomia/diafragma.htm> (Consultado em 09-05-2017)

De modo a conseguir encontrar esta forma de respiração deve-se observar por exemplo, uma criança a chorar ou deitada a dormir. Pode-se constatar que o peito fica parado e apenas a zona abdominal se move no sentido ascendente e descendente. Durante a inspiração o abdómen deve subir aumentando de tamanho e desce, voltando ao estado normal, durante a expiração. Durante a inspiração, também os intercostais aumentam ligeiramente de volume, logo toda a zona abdominal fica expandida e sob pressão. É neste estágio que se deve iniciar o ato de cantar que se desenvolve durante a expiração. Quando terminar o ar o processo é repetido sempre que necessário.

No ato de inspirar os ombros não devem subir, a caixa torácica não deve subir aumentando de volume e a zona da garganta não deve ficar tensa. Se isto acontecer o som não será produzido corretamente criando tensões musculares e desconforto nas pregas vocais.

A forma correta de respirar está exemplificada, abaixo, na ilustração 4:

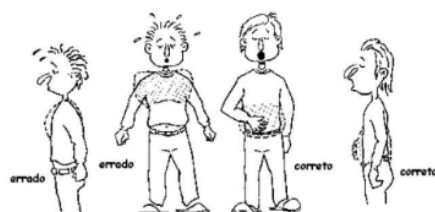


Ilustração 4 - Respiração Correta⁵

8. A Postura

De seguida será exposta uma lista dos procedimentos a adotar para cada parte do corpo de modo a manter uma correta postura para cantar confortavelmente. É de lembrar que o corpo do cantor é o seu instrumento musical e deve ser preservado. Manter uma

⁵ In NEW SONG, CENTRO MUSICAL. Técnica Vocal e Canto. 2001

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

postura correta é a mais importante das medidas a adotar para preservar as pregas vocais evitando lesões e cansaços desnecessários.

Procedimentos a adotar

Parte do Corpo	O que fazer?
Tronco	Deve estar reto e ligeiramente inclinado para a frente, na posição de esquiador;
Pés	Devem estar afastados distribuindo o peso do corpo entre eles. Nunca devem estar juntos pois assim perde-se o equilíbrio;
Ombros	Devem manter-se numa posição natural sem serem elevados, colocados mais à frente ou atrás;
Braços	Devem estar entendidos ao longo do corpo e relaxados;
Cabeça	Deve assumir a sua posição natural, sem estar elevada ou descaída. O pescoço deve estar relaxado de forma a permitir movimentos de interpretação;
Boca	Não adotar uma correta postura maxilar pode, também, criar tensões nas cordas vocais. De modo a encontrar a postura correta devemos colocar um dedo entre o maxilar superior e inferior, puxar o maxilar inferior para dentro, e manter esta posição enquanto cantamos. Para pronunciar as vogais sem contrair os lábios devemos formá-las com a língua, evitando alterar a forma da boca. Já as consoantes são produzidas por tensões que devem ser, imediatamente, aliviadas por vogais. No entanto, como não estamos durante muito tempo a cantá-las não é muito prejudicial.

2.^a Parte - Estudos

Uma vez que os seguintes exercícios não possuem texto, podem ser executados com qualquer vogal, ditongo ou consoantes e vogais. Já os últimos dez exercícios, dado que têm um caráter mais “cantabile” que os primeiros (mais adequados para vocalizos), também podem ser utilizados para “dar largas à imaginação” adornando-os com letras improvisadas ou letras já existentes na nossa literatura, desde que seja respeitada a métrica das palavras. Nesta parte é dada a cada docente e/ou aluno a possibilidade de decidir a melhor forma de os executar.

Todos os exercícios contidos nesta parte do manual foram selecionados dos livros de G. Concone. Os primeiros seis foram extraídos do livro *Thirty Daily Exercises for low voice*. Op.11 (1898) e os restantes dez foram extraídos do livro *Fifty Lessons for Medium Voice*, op.9, Part 1 (1892). A escolha destas peças está relacionada com o facto de os trechos musicais destes exercícios serem mais facilmente captados auditivamente pelos alunos e o acompanhamento mais elaborado torná-los mais atrativos. Assim, se o aluno perceber que os exercícios de aquecimento vocal são essenciais para uma boa prática do canto, no sentido em que facilitará a realização de determinados trechos de uma peça pois o aparelho vocal foi previamente preparado para tal, irá sentir-se mais motivado para os executar.

Taking breath.

1. *colla voce*

1. *colla voce*

2.



3.

The musical score is for a piece numbered 3. It is written for voice and piano. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 6/8. The score consists of four systems of staves. Each system has a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The vocal line features flowing eighth-note patterns, often with slurs. The piano accompaniment consists of block chords and moving bass lines. The first system has a vocal line starting with a quarter note, followed by eighth notes. The second system has a vocal line with a quarter rest, followed by eighth notes. The third system has a vocal line with a quarter note, followed by eighth notes. The fourth system has a vocal line with a quarter note, followed by eighth notes.



4.



5.

- - - Bis - - -

The image displays three systems of musical notation, each consisting of a vocal line and a piano accompaniment. The vocal lines are written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The piano accompaniment is written in bass clef. The first system shows a vocal melody with eighth and sixteenth notes, followed by a whole rest. The piano accompaniment features a steady eighth-note bass line and chords. The second system continues the vocal melody with similar rhythmic patterns and rests. The piano accompaniment maintains its harmonic support. The third system concludes the vocal phrase with a final note and a whole rest, while the piano accompaniment provides a final chordal resolution.



6.

The musical score is for a piece numbered 6. It is written for voice and piano. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is common time (C). The score is divided into three systems. Each system consists of a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on two staves (treble and bass clef). The vocal line features a melodic phrase with eighth and sixteenth notes, often beamed together. The piano accompaniment provides harmonic support with chords and moving lines in both hands. The first system shows the vocal line starting with a quarter rest, followed by a melodic phrase. The second and third systems continue the melodic development with various rests and note values.



Moderato. (♩=88.)

1.

The musical score is presented in three systems. The first system includes a vocal line with lyrics 'p' and 'dim.' and a piano accompaniment. The second system shows the vocal line continuing with lyrics 'p' and the piano accompaniment. The third system shows the vocal line continuing with lyrics 'p' and the piano accompaniment.

Backup: <https://www.youtube.com/watch?v=xRZ7gJmyZTw>

Moderato. (♩ = 88.)

2.

Backup: <https://www.youtube.com/watch?v=tUFy2NldGI>

Andante con moto. (♩ = 80.)

3.

The image displays a musical score for voice and piano, consisting of three systems. Each system has a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on a grand staff (treble and bass clefs). The music is written in a key with one flat (B-flat) and a common time signature (C). The vocal line features a melody with various note values, including quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests. The piano accompaniment provides a harmonic and rhythmic foundation, often using chords and arpeggiated figures. Dynamics such as *p* (piano) and *f* (forte) are indicated throughout the score. The first system includes a *p* dynamic at the beginning. The second system features a *f* dynamic. The third system includes a *p* dynamic. The score concludes with a final chord in the piano part.

Backup:

<https://www.youtube.com/watch?v=FKFasKuL9UQ&list=RDFKFasKuL9UQ#t=7>

Allegretto cantabile. (♩=92.)

4.

The musical score consists of four systems of staves. The first system shows the vocal line (treble clef) and piano accompaniment (grand staff). The vocal line begins with a half note G4, followed by a half note A4, and then a half note Bb4. The piano accompaniment starts with a half note G3 in the left hand and a half note Bb3 in the right hand. The second system continues the vocal line with a half note C5, followed by a half note Bb4, and then a half note A4. The piano accompaniment continues with the same pattern. The third system shows the vocal line with a half note G4, followed by a half note A4, and then a half note Bb4. The piano accompaniment continues with the same pattern. The fourth system shows the vocal line with a half note C5, followed by a half note Bb4, and then a half note A4. The piano accompaniment continues with the same pattern.

The image displays a musical score for voice and piano. The score is written in a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. It consists of two systems of staves. The first system features a vocal line on a single staff and a piano accompaniment on a grand staff (treble and bass clefs). The vocal line begins with a piano (*p*) dynamic and includes a melodic phrase with a slur. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes in the right hand and a bass line in the left hand. The second system continues the vocal line, which includes a melodic phrase with a slur and a dynamic marking of *dim.* (diminuendo). The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. The score concludes with a final chord in the piano part.

Backup: <https://www.youtube.com/watch?v=h4T6BeC7Upk>

Moderato. (♩ = 88.)

5.

The musical score is for a piano accompaniment, numbered 5. It consists of four systems of staves. The first system is marked 'Moderato. (♩ = 88.)' and 'p'. The second system continues the piece. The third system includes a 'dim.' marking. The fourth system concludes the piece with a 'p' marking. The score is written for piano, with a treble and bass staff for each system.

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO



Backup: <https://www.youtube.com/watch?v=gkCe37uqRhs>

Andante sostenuto. (♩=so.)

6. *pp sempre sotto voce. simile*

The image displays a musical score for voice and piano, organized into four systems. Each system consists of a vocal staff (treble clef) and a piano accompaniment staff (grand staff). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4.

- System 1:** The vocal line begins with a half note G4, followed by a quarter rest, then a half note A4, and a quarter rest. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a half-note pattern in the left hand. Dynamic markings include *p* (piano) and *cresc. poco a poco.* (crescendo, little by little).
- System 2:** The vocal line continues with a half note B4, a quarter rest, and a half note C5. The piano accompaniment maintains its rhythmic pattern. Dynamic markings include *f* (forte) and *p* (piano). A *len.* (ritardando) marking appears at the end of the system.
- System 3:** The vocal line starts with a half note D5, followed by a quarter rest, and then a half note E5. The piano accompaniment continues. Dynamic markings include *p* (piano). The tempo marking *Maggiore.* (Allegro) is indicated at the beginning of the system. A *simile.* (ad libitum) marking appears in the piano accompaniment.
- System 4:** The vocal line begins with a half note F#5, followed by a quarter rest, and then a half note G5. The piano accompaniment continues. Dynamic markings include *p* (piano).



Moderato e cantabile. ($\text{♩} = 66.$)

7.

The musical score is written for voice and piano. It begins with the tempo and mood marking 'Moderato e cantabile. ($\text{♩} = 66.$)' and a piano dynamic 'p'. The score is divided into four systems. The first system shows the voice entering with a melodic line, followed by the piano accompaniment. The second system continues the melody, with a 'len.' (ritardando) marking. The third system features a piano dynamic 'p'. The fourth system concludes with a 'rall.' (ritardando) marking and a piano dynamic 'p'. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a more active bass line in the left hand. The voice line is melodic with various ornaments and dynamics.



Andante sostenuto. (♩ = 72.)

8.

p

p

cresc.

p

pp

cresc.



The image displays a musical score for a voice and piano piece, spanning measures 9 to 12. The score is written in 8/8 time and features a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked 'Lento. (♩ = 44.)' and the initial dynamic is 'p' (piano). The voice part is on a single staff, while the piano accompaniment is on a grand staff (treble and bass clefs). Measure 9 includes the instruction 'legato.' for the piano part. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a more complex, moving line in the left hand. The voice part features a melodic line with some rests and a final note in measure 12.



Allegro moderato assai. (♩ = 92.)

10.

The musical score is for a piece titled 'Allegro moderato assai. (♩ = 92.)'. It is numbered '10.' and is written for piano and voice. The key signature has three flats (B-flat major), and the time signature is 3/4. The score is divided into four systems. The piano accompaniment consists of a right hand with eighth-note chords and a left hand with a bass line. The voice part has a melody with dynamics *p*, *pp*, and *f*, and a final *dim.* marking.



3ª Parte - Peças

Esta parte é composta por uma compilação de dezasseis peças extraídas da coletânea de livros do Reino Unido *“Trinity – Rock and Pop”*. Todas as peças são arranjos de músicas da atualidade ou de músicas mais antigas mas não menos conhecidas.

Atendendo que, nesta fase, o aluno já está mais confortável com a língua inglesa pois já iniciou o estudo da mesma no 1.º ciclo, todas as peças estão nessa língua e inseridas por ordem crescente de dificuldade. No entanto, se os alunos ainda apresentarem dificuldades com a dicção da língua inglesa o docente poderá, em conjunto com o aluno, encontrar textos em português ou escrever textos originais que respeitem a métrica e ritmo dos originais. Contudo, os textos também se encontram em grau crescente de dificuldade sendo que o texto das primeiras peças é mais acessível e de fácil assimilação.

Da Doo Ron Ron

The Crystal
Words and Music by Ellie Greenwich, Jeff Barry and Phil Spector

$\text{♩} = 135$ **Swung**

f

f

mp

f

C **F**

doo ron, ron... ron, da doo ron, ron... some - bo - dy told me that his

Bb **C** **F**

name was Bill... da doo ron, ron... ron, da doo ron, ron...

© 1963 Big Music - Tito Music, Mother Bertha Music Inc. and BMI Blackwood Music
Reproduced by kind permission of Carlin Music Corp., London, EMI Music Publishing Ltd and ABKCO Music Ltd • All Rights Reserved

CANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

13 B^b F

Yes, my heart stood still, yes, his

16 C F B^b

name was Bill, and when he walked me home, da

19 C F

doo ron, ron, ron, da doo ron, ron,

21

ff

(I Am) The Music Man

Black Leo
Trio

$\text{♩} = 92$ Pop

Intro

G C D G *mf*

1. I

3 (10) G Am

am the mus - ic man, I come from down your way and I can

5 (12) D

play, yes I can play, I I play pi -
I I play gui -

7 (14) G C D G

- a - no. 2. I
- far.

f

15 ^{2.} G C D G *mp*
3. 1

17 G Am D
am the mus - ic man, I come from down your way and I can play... yes I can

20 N.C. G
play... yes I can play...

The musical score is written for a song in G major, 4/4 time. It consists of three systems of music. The first system (measures 15-16) shows a vocal line with a second ending bracket and a piano accompaniment starting with a forte (f) dynamic. The second system (measures 17-18) includes the lyrics 'am the mus - ic man, I come from down your way and I can play... yes I can' and features a mezzo-piano (mp) piano accompaniment. The third system (measures 19-20) continues the lyrics 'play... yes I can play...' and includes a forte (f) piano accompaniment. Chord symbols (G, C, D, Am, N.C.) are placed above the vocal line, and dynamics (f, mp) are indicated for the piano parts.

Sloop John B.

Beach Bo
Words and Music by Brian Wilk

$\text{♩} = 120$ Pop

mp

mp

Ped. cont. sim.

4

7

© 1996 New Executive Music • All Rights in the UK & Europe Controlled and Administered by BMI Subshare Catalog Inc. (Publishing) and Alfred Music Publishing Co., Inc. (Print) • All Rights Reserved.
Used by Permission © Copyright 1996 New Executive Music administered by J. Albert & Son Pty Ltd • Print rights for J. Albert & Son Pty Ltd administered in
Australia and New Zealand by Sasho Music Publishing, a division of All Music Publishing & Distribution Pty Ltd

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

The musical score is presented in four systems, each with a vocal line and a piano accompaniment. The key signature has one flat (Bb), and the time signature is 4/4.

System 1 (Measures 10-12):
 Chords: C⁷/E, F, C⁷, F, F/A.
 Lyrics: drink - ing all night, got in - to a

System 2 (Measures 13-15):
 Chords: B^b, F/A, Gm⁷, F, C⁷.
 Lyrics: fight, well I feel so broke... up

System 3 (Measures 16-18):
 Chords: Csus⁴, C, F, C⁷, F, C⁷ *mf*.
 Lyrics: I wan - na go home. So

System 4 (Measures 19-21):
 Chords: F, C⁷, F, C⁷, F, C⁷.
 Lyrics: hoist up the John B... sals, see how the main sail

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

The musical score is written for a song in F major, 4/4 time. It consists of four systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are written below the vocal line, and chords are indicated above it.

System 1 (Measures 22-24): The vocal line starts with a whole note rest, followed by a half note 'sets,' and a half note 'call for the Cap-tain a-shore, let me go'. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. Chords are F, C⁷, F, C⁷, and F.

System 2 (Measures 25-27): The vocal line continues with a whole note rest, followed by a half note 'home,' and a half note 'let me go home,'. The piano accompaniment continues with the same eighth-note pattern. Chords are C, F/C, C, B^b/C, F, and C⁷.

System 3 (Measures 28-30): The vocal line has a half note 'I wan-na go home,' and a half note 'yeah, yeah, well I'. The piano accompaniment continues with the same eighth-note pattern. Chords are F, F/C, B^b, F/A, Gm⁷, and mp.

System 4 (Measures 31-33): The vocal line has a half note 'feel so broke up,' and a half note 'I wan-na go home.'. The piano accompaniment continues with the same eighth-note pattern. Chords are F, C⁷, Csus⁴, C, F, C⁷, and F.

White Flag

Words and Music by Dido Armstrong, Rick Nowels and Rollo Armstrong ^{DI}

$\text{♩} = 90$ Pop

p

mp

mp

ped. cant. sin.

5 *mp* Dm Am

I know you think that I should-n't still love you, or tell you that...

8 Dm

But if I did - n't say it well I'd still have felt it,

11 Am C

where's the sense... in that? I pro-mise I'm not try-ing to make...

© 2003 Warner/Chappell Music Ltd, Universal Music Publishing MGB Ltd and Spirit Collingwood Holdings
Warner/Chappell Music Ltd, Universal Music Publishing MGB Ltd and Spirit Music Publishing Ltd

14 Gm Am
 — your life hard - er or re - turn — to where we were —

17 B^b *mf* F Gm
 But I will go down with this ship, and I won't put — my hands up — and sur

20 Dm B^b
 — ren - der. There will be no white flag a - bove — my —

22 F C *mp* Gm⁷
 — door, I'm in love — and al - ways — will be —

I Need a Dollar

Aloe Blä
Words and Music by Jeffrey Silverman, Leon Michels, Nicholas Movshon and Aloe Blä

$\text{♩} = 100$ **Soul**

Dm C/D Gm/D Dm C/D Gm/D

f *sim.*

5 Dm *f* C Gm Dm C

I need a dol-lar, dol-lar, dol-lar is what I need, well, I need a dol-lar, dol-lar,

8 Gm Dm C Gm

dol-lar is what I need, said I need a dol-lar, dol-lar, dol-lar is what I need and if I

11 Dm C Gm Am

share with you my stor-y would you share your dol-lar with me?

© 2010 Kobalt Music Services America Inc. and Universal Music Publishing Ltd • Kobalt Music Publishing Limited and Universal Music Publishing
© Copyright Kobalt Music Services America Inc. administered in Australia & New Zealand by Kobalt Music Publishing Australia Pty Ltd. All rights for Kobalt Music Publishing Australia Pty
administered by Salsa Music Publishing, a division of All Music Publishing & Distribution Pty Ltd www.ampd.com

13 Dm *mf* C Gm
1. Bad times are com-ing and I reap what I don't sow,

15 Dm C Gm
well, let me tell you some-thing all that glit-ters ain't gold

17 Dm C Gm
It's been a long, long troub-le, long, long troub-le-some road and I'm

19 Dm C Gm Am
look-ing for some - bo - dy come and help me car - ry this load

21 Dm C Gm

Well, I need a dol-lar, dol-lar, dol-lar is what I need...

23 Dm C Gm

said, I need a dol-lar, dol-lar, dol-lar is what I need...

25 Dm C Gm

Well, I need a dol-lar, dol-lar, dol-lar is what I need... and if I

27 Dm C Gm Am

share with you my stor-y would you share your dol-lar with me? Come on.

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

29 Dm C Gm

share your dol - lar with me, go... head, share your dol - lar with me, come... on,

31 Dm C Gm

share your dol - lar, give me your dol - lar, share your dol - lar with me, come... on,

33 Dm C Gm

share your dol - lar with me...

35 Dm C Gm Am Dm

Killing Me Softly With This Song

Roberta Fi
Words by Norman Gimbel • Music by Charles

$\text{♩} = 110$ Gently

E^b_{sus4} E^b7 E^b_{sus4} E^b7

mp

5 $B^b m7$ *mp* E^b7 A^b

I heard he sang a good song, I heard he

8 D^b $B^b m7$ *cres.* E^b

had a style, and so I came to see him and

The musical score is written for voice and piano. It begins with a tempo marking of 110 Gently. The key signature has three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. The first system shows a piano introduction with a melody in the right hand and a bass line in the left hand, accompanied by chords E-flat sus4, E-flat 7, E-flat sus4, and E-flat 7. The second system starts at measure 5 with the lyrics 'I heard he sang a good song, I heard he'. The piano accompaniment continues with chords B-flat m7, E-flat 7, and A-flat. The third system starts at measure 8 with the lyrics 'had a style, and so I came to see him and'. The piano accompaniment includes chords D-flat, B-flat m7, and E-flat, with a crescendo marking over the final chord.

The musical score is written for a song in B-flat major, featuring a vocal line and a piano accompaniment. The score is divided into four systems, each with a key signature change indicated by a sharp sign (♯) on the F line of the bass clef, indicating a change to B-flat major.

System 1 (Measures 11-13): The vocal line begins with a half note G4, followed by a quarter note A4, and a half note Bb4. The piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a half-note pattern in the left hand. The lyrics are "lis - ten for a while". The dynamic is *mf*. The key signature changes to B-flat major.

System 2 (Measures 14-16): The vocal line continues with a half note G4, followed by a quarter note A4, and a half note Bb4. The piano accompaniment continues with the same eighth-note pattern. The lyrics are "this young boy, a strang - er to my eyes". The dynamic is *mp*. The key signature changes to B-flat major.

System 3 (Measures 17-19): The vocal line begins with a half note G4, followed by a quarter note A4, and a half note Bb4. The piano accompaniment continues with the same eighth-note pattern. The lyrics are "Strum-ming my pain with his fin - gers, sing - ing my life with his word". The dynamic is *mf*. The key signature changes to B-flat major.

System 4 (Measures 20-22): The vocal line begins with a half note G4, followed by a quarter note A4, and a half note Bb4. The piano accompaniment continues with the same eighth-note pattern. The lyrics are "Kill - ing me soft - ly with his song, kill - ing me soft". The dynamic is *mf*. The key signature changes to B-flat major.

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

23 E^b D^b A^b
 - ly with his song, tell - ing my whole life with his

26 D^b G^b *mp*
 - words, kill - ing me soft - ly with his song

29 F *mf* Fm
 He was strum - ming my pain,

32 B^b/m^7 E^b7 A^b
 yeah, he was sing - ing my life

35 Fm B^b/D
kill - ing me soft - ly with his song, kill - ing me soft -

37 B^b D^b
- ly with his song, tell - ing my whole -

39 A^b D^b
- life with his words, kill - ing me soft -

41 G^b mp F
- ly with his song -

The musical score is written for a song in a key of B-flat major (three flats). It consists of four systems, each with a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are: 'kill - ing me soft - ly with his song, kill - ing me soft - ly with his song, tell - ing my whole - life with his words, kill - ing me soft - ly with his song -'. The score includes dynamic markings: *mp* (mezzo-piano) and *F* (forte). The piano part features a steady bass line and chords that support the vocal melody.

I Only Want To Be With You

Dusty Springfield
Words and Music by Mike Hawker and Ivor Raymon

$\text{♩} = 132$ **Brightly**

G C D G C D *mf*

I

5 G Em G

don't know what it is that makes me love you so, I on - ly know I nev - er wan - na

8 Em C D Am7 D

let you go. 'Cause you start - ed some - thin', oh can't you see that

© 1963 Chappell Music Ltd
All Rights Reserved

11 G Em Am7 Bm Am/C C#dim7
 ev - er since we met you've had a hold on me... It hap - pens to be tru

14 D C D f Am7 D7 G Am/C G
 — I on - ly want to be with you —

17 Bb mf G C G
 You stopped and smiled at me... asked if I'd care to dance...

21 D Bm f Em7 A7 D
 I fell in - to your op - en arms... and I did - n't stand a chance... Now lis - ten ho - ney,

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

25 *mf* G Em G Em
I just wan-na be be-side you ev - ry - where... as long as we're to-ge-th-er ho-ney I don't care... 'Caus

29 C D Am⁷ D G Em *f*
you start-ed some-thin' oh can't you see... that ev - er since we met you've had a hold on me... No

33 Am⁷ Bm Am/C C⁴dim⁷ D C D Am⁷ D⁷ G Am/C G
mat - ter what you do... I on - ly want to be with you... I said no

37 C D C D Am⁷ D⁷ G Am/C G *rall.*
mat - ter, no mat-ter what you do... I on - ly want to be with you...

Super Trouper

AB

Words and Music by Benny Anderson and Björn Ulvå

$\text{♩} = 120$ Disco pop

mf

$C^{\#}m$

$sim.$

$Ped.$

$Pedal cont. sim.$

5 $F^{\#}m$ B

9 E $G^{\#}m$ $F^{\#}m7$ B

mp

I was sick and tired of ev-ry-thing when I called you last night from Glas-gow,

13 E $G^{\#}m$ $F^{\#}m7$ B

all I do is eat and sleep and sing, wish-ing ev-ry show was the last show.

© 1975 Universal/Union Songs Musikforlag AB, Sve Bocu Music

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

17 A E/G# A

So i - mu - gine I was glad to hear you're com - ing, sud - den - ly I feel all

20 E/G# A E

right, and it's gon - na be so diff - rent when I'm on the stage to .

23 B Bsus# B mf E grade

- night To - night the Su - per Troup - er

26 E Esus# E Esus# E B

lights are gon - na find me shin - ing like the sun,

29 $F^{\sharp}m$ $F^{\sharp}m^{\circ}$ B
 smil - ing, hav - ing fun, feel - ing like a num - ber

32 E $Eadd^{\sharp}$ E $Esus^{\sharp}$
 one. To - night the Su - per Troup - er beams are gon - na blind me,

35 $Esus^{\sharp}$ E B $F^{\sharp}m$ $F^{\sharp}m^{\circ}$
 but I won't feel blue, like I al - ways

38 B E
 do, 'cause some - where in the crowd there's you.

Umbrella

Rihanna
Words and Music by Christopher Stewart, Shawn Carter, Terius Nash and Thaddeus Howse

$\text{♩} = 84$ **Pop**

G mf $Gmaj^9$ D/A
 You had my heart, and we'll ne-ver be worlds a - part,
 mf $cant. sim.$
 4 $D/F\#$ Bm^7
 may - be in ma - ga - zines, but you'll still be my star... Ba - by, 'cos
 11 $Gmaj^9$ D/A
 in the dark, you can't see shi - ny cars, and that's when you

© 2007 Marchionetti Music, Carter Boys Publishing, BM April Music Inc and 2002 Music Publishing • Warner/Chappell North America Ltd, BM Music Publishing Ltd, PeerMusic (UK) Ltd and Sony/ATV Music Publishing (UK) Ltd • For Australia and New Zealand: BMI Music Publishing Australia Pty Limited. All Rights Reserved.

15 D/F# Bm7

need me there... with you I'll al - ways share, be - cause...

19 Gmaj9 f D

— when the sun shines we'll shine to - ge - ther, told_ you I'll_ be here for - ev

23 A Bm

- er, said... I'll al - ways be your friend... took an oath, I'm - a stick it out to the end,

27 Gmaj9 D

— now that it's rain - ing more than ev - er, know_ that we'll_ still have each o -

... Pedal sim.

31 A Bm

ther, you can stand un-der my um - b - rel - la, you can stand un-der my um - b - rel -

35 Gmaj⁷ *mf* D A

...el - la... ..el - la... ..el - la... eh... eh... eh... un-der my um - b - rel - la... ..el - la...

40 Bm Gmaj⁷

...el - la... eh... eh... eh... un-der my um - b - rel - la... ..el - la... ..el - la... eh...

45 D A

eh... eh... un-der my um - b - rel - la... ..el - la... ..el - la... eh...

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

49 B Gmaj7/B

eh... eh... eh... eh... It's rain - ing, rain - ing, ooh, ba - by, it's

53 D/A A/C#

rain - ing, rain - ing, ba - by, come in to me, come

57 Bm Gmaj7/B D/A

in to me, it's rain - ing, rain - ing, ooh, ba - by, it's rain - ing, rain - ing.

62 A/C# Bm

you can al - ways come in to me, come in to me.

Pedal sm.

What a Wonderful World

Louis Armstrong
Words and Music by George David Weiss and Bob Thiele

$\text{♩} = 78$

F **Gm/F** **Fmaj7** **Gm/F** **mp**

1. I see

8

3 (19) **F** **Am** **Bb** **Am**

trees of green, red ros - es too,
(2.) skies of blue and clouds of white, the

5 (21) **Gm** **F** **A7** **Dm**

bright I see them bloom for me and you and I
bles - sed day, the dark sa - cred night, and I

© 1967 George Road Music Inc., Bug Music - Quarter Music Inc. and Abbey Music Corp. • Copyright Renewed. All Rights Reserved. • Reproduced by kind permission of Catlin Music Corp. London, NW1 8BE in respect of the 50% interest of George Road Music Inc. and Bug Music - Quarter Music Inc. on behalf of Bob Thiele Inc. and Memory Lane Music Ltd. • In respect of the Memory Lane Music Ltd interest for Australia and New Zealand © Copyright Nathan Tongue Music Publishing Pty Ltd on behalf of Memory Lane Australia Pty Ltd/Abbey Music Inc. Print rights administered in Australia & New Zealand by Catlin Music Publishing, a division of All Music Publishing & Distribution Pty Ltd www.campd.co.au

7 (23) D^b Gm⁷ C⁷ To Coda

think to my self, what a won - der - ful

9 Fmaj⁷ Gm/F Fmaj⁷ F⁶ *mf*

world. The

11 Gm⁷/C C⁷ Fmaj⁷/C F⁴/C *mf*

col - ours of the rain - bow, so pret - ty in the sky, are

13 Gm⁷/C C⁷ Fmaj⁹ F⁶

al - so on the fa - ces of peo - ple go - ing by, I see

The musical score is written for a song in B-flat major, 4/4 time. It consists of four systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment.

System 1 (Measures 15-16): The vocal line starts with a forte (*f*) dynamic. The lyrics are "friends shak - in' hands, say - in' 'How do you do?". The piano accompaniment also starts with a forte (*f*) dynamic. Chord symbols above the staff are Dm, C/E, Dm/F, and C.

System 2 (Measures 17-18): The vocal line continues with "They're real - ly say - in' 'I love you." 2. I see. The piano accompaniment continues. Chord symbols above the staff are Dm, Fdim7, Gm7, C7, and D.S. al Coda. The dynamic is mezzo-piano (*mp*).

System 3 (Measures 25-26): The vocal line starts with a Coda symbol and the lyrics "world. Yes, I think to my - self,". The piano accompaniment continues. Chord symbols above the staff are F, E9, D9, D(b9), and Gm7. The dynamic is piano (*p*).

System 4 (Measures 28-29): The vocal line continues with "what a won - der - ful world." The piano accompaniment continues. Chord symbols above the staff are C7(b9), Fmaj7/C, and F. The dynamic is mezzo-forte (*mf*).

Fame

from "Fame"
Music by Michael Gore • Lyrics by Dean Pitchford

$\text{♩} = 132$ Moderate dance

1. Ba-by, look at me, and tell me what you see,
2. Ba-by, hold me tight, 'cause you can make it right.

© 1980 Metro-Goldwyn-Mayer Inc. • All Rights Administered by BMI Affiliated Catalog Inc. (Publishing) and Alfred Music Publishing Co., Inc. (PI)
All Rights Reserved. Used by Permission

The musical score is written in B-flat major (two flats) and 4/4 time. It consists of four systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are written below the vocal line.

System 1 (Measures 13-15): The vocal line starts with a forte (*f*) dynamic. The lyrics are: "you ain't seen the best of me yet, give me time; I'll make, you can shoot me straight to the top, give me love and take". The piano accompaniment also starts with a forte (*f*) dynamic.

System 2 (Measures 16-18): The vocal line continues with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The lyrics are: "— you for get the rest, I got more in me, — all I got to give, Ba - by, I'll be tough". The piano accompaniment also has a mezzo-piano (*mp*) dynamic.

System 3 (Measures 19-21): The vocal line starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The lyrics are: "and you can set it free, I can catch the moon, too much is not e - nough, I can ride your heart". The piano accompaniment also has a mezzo-forte (*mf*) dynamic.

System 4 (Measures 22-24): The vocal line continues with a forte (*f*) dynamic. The lyrics are: "— in my hand, don't you know who I am? — 'til it breaks, ooh, I got what it takes — } Re - mem - ber my name". The piano accompaniment also has a forte (*f*) dynamic.

Chord Markings: The chords are indicated above the vocal line: E^b, B^b, D^b, E^b, C⁷/E, Fm, C⁷/G, Fm/A^b, B^bm⁷, E^b, B^b, C⁷sus⁴, and C⁷/E.

25 (49) Fm *ff* Bbm7 D^b/E^b E^b

— fame! I'm gon - na live for - ev - er,

28 (72) C⁷sus⁴ C⁷ Fm Bbm7

I'm gon - na learn how to fly high! I feel it com - in' to - ge -

31 (75) D^b/E^b E^b C⁷sus⁴ C⁷ Fm

- ther, peo - ple will see me and die. Fame! I'm

34 (78) Bbm7 D^b/E^b E^b C⁷sus⁴ C⁷

— gon - na make it to Hea - ven, light up the sky like a flame,

37 (81) Fm Bbm7 D9/Eb Eb C7sus4 C7

— fame! I'm gon-na live... for-ev-er, ba-by, re-mem-ber my—

41 (85) Fm

name.

45 1. f D9 Bbm7 C7 Fm

50 2. D9 Bbm7 C7 Fm ff

Time After Time

Cyndi Laup
Words and Music by Robert Hyman and Cyndi Laup

$\text{♩} = 130$ **Pop**

F **G** **Em**

p

With pedal

1. **F** **Fsus²** 2. **F** **Fsus²** **Dm/C** **C** **Dm/C** **C**

mp

Ly - ing in my bed I hear the

clock tick and think of you caught up in

© 1983 Dub Nole and Tello Music C
Warner/Chappell North America Ltd and Sony/ATV Music Publishing (UK)

14 Dm/C C Dm/C C Dm/C C F G

cir - cles, con - fu - sion, is no-thing new, Flash - back,

18 Em F G F/G G Em F G

warm nights, al-most left be - hind, suit - case, of

22 Em F G^{II} Dm/C C Dm/C C

me - mo - ries, time af - ter... Some - times, you pic - ture me, I'm

26 Dm/C C Dm/C C Dm/C C Dm/C C

walk - ing too far a - head, you're call - ing to me, I

30 Dm/C C Dm/C C F G Em F

can't hear what you've said Then you say "Go slow",

34 F/G G Em F *cres.* G Em F *mf*

I fall behind The second hand winds. If you're lost,

38 G³ Am *paddy* G³ C

you can look and you will find me time after time, if you fall

42 G³ Am *paddy* G³ C

I will catch you, I'll be waiting time after time, if you're lost,

46 G^5 Am *paddy* G^5 C
 you can look_ and you will_ find me_ time af - ter time_ if you fall.

50 G^5 f Am *paddy* *mf* G^5 C
 I will catch you, I_ will be wait - ing, time af - ter time_

54 *paddy* *mp* G^5 C *paddy* *gradual diminuendo* G^5 C
 Time af - ter time_ time af - ter time_

58 *paddy* G^5 C *paddy* *pp almost whispered* G^5 C
 time af - ter time_ time af - ter time_

Everybody Hurts

R.E.
Words and Music by William Berry, Michael Stipe, Peter Buck and Michael H.

$\text{♩} = 60$ Moderately, with motion

A **D** **A**

mp

with pedal

4 **D** **A** *mp*

2nd time vocals of 1b.

- long. 1. When the day is long
2. When your day is night a -

6 (24) **D** **A**

- lone, and the night, the night is yours a - lone,
if you feel like let - ting go.

© 1992 Night Garden MA
Warner/Chappell North America

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

8 (26) D A

when you're sure you've had e -
when you think you've had too

10 (28) D A

- nough of this life, well, hung on...
much of this life, well, hung on...

12 (30) D D/C# Bm

Don't let your - self
Cause ev - 'ry - bo - dy

14 (32) E Bm E

go, ev - 'ry - bo - dy cries
hurts, take com - fort in your friends,

17 (35) Bm E N.C. A
 and ev - 'ry - bo-dy hurts some - times.,
 and ev - 'ry - bo-dy

20 D A D
 Some-times ev-ry-thing is wrong. Now it's time to sing a -

36 E C#7 f F#m
 hurts. Don't throw your hand oh
 f

39 C#7 F#m C#7
 no Don't throw your

42 *F#m* *G* *D*
hard. If you feel like you're a-lone,
45 *G* *D/F#* *E* *N.C.* *mp*
no, no, no, you are not a-lone. So, hold
47 *A* *D* *A*
on, hold on, Hold on, hold
50 *D* *rit.* *pp* *A*
on Hold on, *pp*

The Greatest Love Of All

Whitney Houston
Lyrics by Unda Creed • Music by Michael Mas

♩ = 71 Slow ballad, freely

N.C. E E/D C^Fm⁷ F^Fm⁷ Bm⁷ E E/D

p

4 C^Fm⁷ F^Fm⁷ Bm⁹ D/E

6 (14) A *p* (2nd *mp*) Aug A⁶ A⁷

1. I be-lieve the child-ren are our fu-ture; teach them well and let them lead the way.
be. 2. Ev-'ry-bo-dy's search-ing for a he-ro; peo-ple need some-one to look up to,

p (2nd *mp*)

— Pedal alm.

© 1977 EMI Gold Horizon Music Corp. and EMI Golden Torch Music Corp. • Exclusive Print Rights Administered by Alfred Music Publishing Co. Inc.
All Rights Reserved. Used by Permission.

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

8 (16) D Daug D⁶ Daug

Show them all the beau - ty they pos - sess in - side. Give them a
I ne - ver found a - ny - one who ful - filled my needs. A lone - ly

10 (18) C⁶m⁷ F⁶m⁹ Bm⁹ E⁷ E⁷/D

sense of pride, to make it ea - si - er, let the child- ren's
place to be, and so I

12 C⁶m⁷ F⁶m⁷ Bm⁹ D/E

laugh - - - ter re - mind us how we used to

2. **Bm7** **D/E** **Dsus2** **C#m7**

19 learned to de - pend on me. I de - ci - ded long a - go.

21 **Bm7** **Bm7/E** **Dsus2** **A/C#**

ne - ver to walk in a - ny-one's sha - dow. If I fail, if I suc - ceed, at

23 **Bm7** **Bm7/E** **Dsus2** **A/C#**

least I lived, as I be - lieve. No mat - ter what they take from me, they

25 **Bm7** **Bm7/E** **poco rall.** **E7/D**

can't take a - way my dig - ni - ty. Be - cause the

a tempo

27 $C^{\#}m^7$ $F^{\#}m^7$ Bm^7 E^7 E/D
 great - - est love of all is hap - pen - ing to

29 $C^{\#}m^7$ $F^{\#}m^7$ Bm^7 $E^{\text{add}9}$ $D^{\#}9$ $C^{\#}m^7$ $F^{\#}m^7$
 me. I found the great - est

32 Bm^7 D/E A A^{\flat} f $F^{\#}m^7$ Bm^7
 love of all in - side of me. The great - est love of all

35 Em^7 A^7 A^7/G $F^{\#}m^7$ Bm^7 Em^7 A^7 A^7/G
 is ea - sy to a - chieve. Learn - ing to

38 $F\sharp m^7$ Bm^7 Em^7 A^{\flat} D mp E E^7/D
 love your - self, it is the great - est love of all. And if by chance that

41 $C\sharp m^7$ $F\sharp m^7$ Bm^7 E E/D $C\sharp m^7$ $F\sharp m^7$
 spe - cial place that you've been dream-ing of

44 Bm^7 E E/D $C\sharp m^7$ mp $F\sharp m^7$ Bm^7 D/E f
 leads you to a lone - ly place, find your strength in

47 $Dsus^2$ $A/C\sharp$ Bm^7 Bm^7/E A^{add} p
 love.

Price Tag

Jessie

Words and Music by Claude Kelly, Bobby Simmons, Lukasz Gottwald and Jessica Cornil

♩ = 84 Pop

mp

F Am Dm B^b

5 (25) F *mp* Am

1. Seems like ev - 'ry - bo - dy's got a price... I won - der how they sleep at
2. We need to take it back in time... when mus - ic made us all u -

7 (27) Dm B^b

night when the sale comes first and the truth comes sec - ond, just stop for a min - ute and
- nite! And it wasn't low blows and... vi - deo woes... am I the on - ly one get - ting...

© 2011 Studio Beat Music administered by Warner-Tamara Publishing Corp. Songs Of Universal Inc. Kase Money Publishing, Prescription Songs and Sony/ATV Music Publishing (UK) Ltd. Warner/Chappell North America Ltd. Universal/MCA Music Ltd. Kobalt Music Publishing Limited and Sony/ATV Music Publishing (UK) Ltd. © Copyright Kase Money Publishing and Prescription Songs administered in Australia & New Zealand by Kobalt Music Publishing Australia Pty Ltd. Print rights for Kobalt Music Publishing Australia Pty Ltd. administered by Sasho Music Publishing, a division of All Music Publishing & Distribution Pty Ltd. www.camp.com.au

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

9 (28) F Am

smile. Why is ev - ry - bo - dy so ser - i - ous! Act - ing so damn mys -
tired? Why is ev - ry - bo - dy so ob - sessed? Mon - ey can't buy us

11 (31) Dm Bb

- te - ri - ous, got shades on your eyes and your heels so high that you can't ev - en have a good
hap - pi - ness, can we all slow down and en - joy right now, guar - an - tee we'll be feel - ing al -

13 (33) F mf Am

time. } Ev - ry - bo - dy look to their left, ev - ry - bo - dy look to their
right. }

15 (35) Dm N.C. f

right, can you feel that, yeah? We're pay - ing with love to - night. It's not a - bout the

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

17 (37) F Am

mon-ey, mon-ey, mon-ey, we don't need your mon-ey, mon-ey, mon-ey, we just wan-na make the

19 (39) Dm Bb

world dance, for - get a - bout the Price Tag Ain't a - bout the,

21 (41) F Am

uh, cha - ching, cha-ching, ain't a - bout the, yeah, ba - bling, ba-bling, wan-na make the

23 (43) Dm Bb

world dance, for - get a - bout the Price Tag

1.

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

2.

44 B^b F

Price Tag_____ It's not a - bout the mon - ey, mon - ey, mon - ey_____ we don't need your

46 Am Dm

mon - ey, mon - ey, mon - ey_____ we just wan - na make the world dance_____ for - get a - bout the

48 B^b F

Price Tag_____ ain't a - bout the, uh, cha - ching, cha-ching, ain't a - bout the,

50 Am Dm

yeah, ba - bling, ha - bling, wan - na make the world dance_____ for - get a - bout the

The musical score is written for a song in B-flat major, 4/4 time. It consists of four systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment.

System 1 (Measures 52-53): The vocal line starts with the lyrics "Price" and "Tag" under a slur. The piano accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a similar pattern in the left hand. Chords B \flat and F are indicated above the staff.

System 2 (Measures 54-55): The vocal line has the lyrics "ah," and "yeah,". The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. Chords Am, Dm, and B \flat are indicated.

System 3 (Measures 56-57): The vocal line has the lyrics "yeah," and "for - get a - bout the". The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. Chords F and Am are indicated.

System 4 (Measures 58-59): The vocal line has the lyrics "Price" and "Tag...". The piano accompaniment continues with the same rhythmic pattern. Chords Dm and B \flat are indicated.

Chasing Pavements

Adelle
Words and Music by Adele Adkins and Eg White

$\text{♩} = 80$ Soul

Intro **Verse 1**

Cm^7 $\text{B}^{\flat 9}$ Cm^7

p

1. I've made up my mind... don't

need to think it o-ver. If I'm wrong I am... right... don't need to look no fur-ther. This ain't

lust, I know this is love. 2. But if

© 2007 Melted Stone Publishing Ltd and Universal Music Publishing Ltd
Universal Music Publishing Ltd
All Rights Reserved.

Verse 2

11 *mp* E^b B^b/D Cm^7
 I tell the world, I'll ne-ver say e-nough cause it was not said to you, and that's ex-

14 G^7/B G^7 A^b/maj^7 B^b
 - act-ly what I need to do if I end up with you.

Chorus

17 (42) *f* A^b/maj^9 Gm^7 Cm^7 Fm^b A^b/maj^7 A^b/maj^b Gm^7
 Should I give up? Or should I just keep chas-ing pave-ments, e-ven if it leads no-where?

20 (45) G^7 A^b/maj^9 Gm^7 Cm^7 Fm^b A^b/maj^7
 Or would it be a waste e-ven if I knew my place? Should I

23 (48) A^bma⁷ G⁷ A^bma⁹ Gm⁷ Cm⁷ Fm⁸ A^bma⁷

leave it there? Should I give up? Or should I just keep chas-ing pave-ments.

26 (51) A^bma⁷ *mp* To Coda Gm⁷ E^b E^bma⁷

e - ven if it leads no-where? Yeah.

Middle

29 A^bma⁷ *p* Gm⁷ Fm⁷

Should I give up? Or... should I just keep chas-ing pave-ments e - ven if it leads no -

32 B^b A^bma⁷ *mp* Gau⁷

-where? Or... would it be a waste e - ven... if I knew my place? Should I... leave it

35 F^{\flat} $B^{\flat} \text{ sus}^4$

there? _____ Should I _____ give up? _____ Or should I

37 $A^{\flat} \text{ maj}^{\flat}$ Gm^{\flat} Cm^{\flat} Fm^{\flat} $A^{\flat} \text{ maj}^{\flat}$

just keep_ on chas - ing_ pave - ments?_ Should I

39 Gm^{\flat} Cm^{\flat} Fm^{\flat} A^{\flat} $A^{\flat} \text{ maj}^{\flat}$ B^{\flat} *D.S. al Coda*

just keep_ on chas - ing_ pave - ments?_ Oh_

Coda *Middle* Gm^{\flat} E^{\flat} *p*

leads no - where?_

Bibliografia

- CONCONE, G. (1892) *50 Leçons de Chant, op. 9* New York G. Schirmer.
- CONCONE, G. (1898) *Exercices pour la voix, op. 11*. New York: G. Schirmer
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Initial Grade, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 1, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 2, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 3, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 4, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 5, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 6, Faber Music.
- HAUCK-SILVA, C. (2012) *Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP*. Dissertação de Mestrado. São Paulo.
- NEW SONG, CENTRO MUSICAL. (2001) *Técnica Vocal e Canto*. Centro Musical New Song.

- QUINTELA, A., LEITE, I., DANIEL, R. (2008) *Práticas de aquecimento e desaquecimento vocal de cantores líricos*. HU Revista, Juiz de Fora, v.34, n.1, p.41-46.

Webgrafia

- <https://journalismecitoyenmz.wordpress.com/docente-de-fonetica-e-fonologia-do-portugues/> (consultado em 09-05-2017)
- <http://www.misodor.com/RECEMNAS.php> (Consultado em 09-05-2017)
- <http://www.todabiologia.com/anatomia/diafragma.htm> (Consultado em 09-05-2017)

Anexos

Trinity Pop and Rock CD – Demos e Backing Tracks

CONCLUSÕES

A inclusão da disciplina de Canto no Ensino Básico, em Portugal Continental, (portaria 691/2009 de 25 de junho) gerou uma nova realidade para os docentes desta disciplina. Segundo Simões (2011), esta nova realidade foi “encarada com algum receio que o treino vocal numa voz tão jovem e imatura, possa causar lesões irrecuperáveis”. Esta autora refere também que “alguns autores (cf. Gregg, 2000) atribuem esta reação à falta de formação na área” (Simões; 2011: 1). Outra problemática incide sobre o facto de o repertório existente ser desadequado às vozes destas crianças e nada motivador para estas idades.

Após revisão da literatura, centrada na definição de Canto e do funcionamento do aparelho fonador e respiratório da criança assim como nas diferenças fisionómicas entre estas e adultos passando pela fase crítica da puberdade em que se dá a “mudança da voz”, foi possível concluir que existem muitas, e importantes, diferenças (começando pelo tamanho e acabando na própria fisionomia) que devem ser levadas em conta na hora de escolher repertório para crianças.

Portanto, no sentido de auxiliar estes docentes de canto, nesta faixa etária, na escolha deste repertório, e depois de uma pesquisa do material existente, foi feita uma compilação de estudos e peças que foram introduzidos num Manual para a disciplina de Canto. Após a pesquisa de material existente foram recolhidas várias peças das quais foram extraídos dezasseis estudos para voz e dezasseis peças. Ao analisar todo este repertório podemos concluir que todos estão compostos em tonalidades que permitem que a extensão vocal não exceda os limites da pauta, salvaguardando a saúde vocal das crianças assim como a facilidade destas em conseguirem executar as melodias. Também os ritmos são facilmente cantados e de fácil assimilação.

Numa análise geral aos inquéritos, realizados às alunas em estudo, concluiu-se que tanto os estudos como as peças encontram-se num nível adequado às características vocais dos alunos deste nível de ensino, assim como os textos das peças são de fácil assimilação. Em relação aos backups disponíveis em cinco dos estudos e em todas as peças concluiu-se que são de grande utilidade, facilitando a execução destes. No que concerne ao grau de satisfação/motivação concluiu-se que, apesar de não haver respostas negativas em relação aos estudos, as peças são mais motivadoras para as alunas podendo-se depreender que a escolha das peças, no âmbito dos géneros Pop e Rock, são músicas que os alunos facilmente reconhecem tornando-as mais apelativas e motivadoras.

Com a escolha do repertório do método “*Trinity*” (2015), este manual tem o potencial de colmatar uma falha existente nas aulas – os acompanhamentos de piano. Com os escassos

financiamentos as escolas não podem contratar pianistas acompanhadores para as aulas de Canto. Com a escolha deste repertório, todas as peças dispõem de suporte digital de acompanhamento de piano e piano e voz. O aluno também terá acesso a este material para que o possa utilizar em casa, no seu estudo diário, quer para ouvir o cantor a executar a peça como para estudar com o acompanhamento de piano. Estará disponível, em CD, anexo ao manual. A partir deste material, o professor poderá libertar-se do piano possibilitado a sua proximidade com o aluno já que, segundo Sanchez (2008) “o contato corporal, o compartilhamento do espaço e as reflexões coletivas possibilitam que os alunos percebam a importância desta experiência e deste conhecimento” (Sanchez et al, 2008: 6). Ainda Gomes refere que “a organização e a dinâmica de sala de aula, afetam a motivação dos alunos, ainda que indiretamente, uma vez que o contexto em que a aprendizagem decorre, evoca determinadas cognições e afetos nos alunos, como por exemplo, as expectativas de sucesso, a autoeficácia e a satisfação” (Gomes, 2012: 20). Então, o sucesso das aprendizagens dos alunos passa também pela gestão da sala de aula sendo esta “tudo o que um professor faz para organizar o estudante, o espaço, o tempo, e os materiais de modo a que o estudante possa aprender” (Wong & Wong, 1998 in Norris, 2003: 84).

Com a elaboração deste Manual acredita-se que a saúde vocal dos alunos de Canto estará mais salvaguardada assim como a sua motivação para estudar esta disciplina será mais elevada. Espera-se que este manual dê um contributo para uma maior informação dos docentes relativamente às especificidades do trabalho com crianças deste nível de ensino e contribuir para o sucesso escolar destas assim como para o incremento da motivação e desenvolvimento artístico.

BIBLIOGRAFIA

- AGRICOLA, J. (1995) *Introduction to the Art of Singing*. Translated and edited by Julianne C. Baird. Cambridge.
- A. A. O. T. O. S. (2002) *Teaching Children to sing. A statement by the American academy of Teachers of Singing*. In <http://americanacademyofteachersofsinging.org/assets/articles/TeachingChildren.pdf> (Consultado em 18-07-2017)
- ARENDS, R. (2008) *Aprender a ensinar, 7ª Edição*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.
- CHEVITARESE, M. (2007) *O Canto Coral como agente de transformação cultural nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho: educação para liberdade e autonomia*. Rio de Janeiro, 2007. Tese de Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- COELHO, L. (2012) *Projeto Educativo Da Inserção da Disciplina de Canto no Ensino Básico em Portugal*. Tese de Mestrado em Ensino da Música, Aveiro.
- CONCONE, G. (1892) *50 Leçons de Chant, op. 9* New York G. Schirmer.
- CONCONE, G. (1898) *Exercices pour la voix, op. 11*. New York: G. Schirmer
- DELORS, J. (org.). (2010) *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Editora Cortez, Brasília.

- FERRER, M. (2003) *Textos Universitarios- Mariano Rodríguez de Ledesma: Colección de cuarenta ejercicios o estudios progresivos de vocalización (Paris, 1828 c)*. Departamento de Musicología; Institución Milá e Fontanals; Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Barcelona – Madrid.
- GOMES, A. (2012) *Perceção da interação Professor-Aluno como fator motivacional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa – Braga.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Initial Grade, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 1, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 2, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 3, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 4, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 5, Faber Music.
- GUILDHALL, T. (2015) *Trinity Pop and Rock Exams: vocals*. Grade 6, Faber Music.

- HAUCK-SILVA, C. (2012) *Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP*. Dissertação de Mestrado. São Paulo.
- HEMSLEY, T. (1998) *Singing and Imagination. A human approach to a great musical tradition*. Oxford.
- MOREIRA, A., RAMOS, M. (2014) *Preparação Vocal no Coro Infanto-juvenil: desafios e possibilidades*. São Paulo.
- MOTA, A. (1998) *Aquecimento e desaquecimento vocal*. CEFAC, São Paulo.
- NEW SONG, CENTRO MUSICAL. (2001) *Técnica Vocal e Canto*. Centro Musical New Song.
- NORRIS, J. (2003). *Looking at classroom management through a social and emotional learning lens*. Theory into practice, 42 (4), 313-318.
- PESSOA, A. (1998) *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione.
- PETRA (1995) *O Professor Aprendiz – Criar o Futuro*, DES. Ministério da Educação.
- QUINTELA, A., LEITE, I., DANIEL, R. (2008) *Práticas de aquecimento e desaquecimento vocal de cantores líricos*. HuRevista. In <https://hurevista.ufjf.emnuvens.com.br/hurevista/article/view/41/70> (Consultado em 11-07-2017)

- REY, G. (2006) *O sujeito que aprende. Desafios do desenvolvimento do tema aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica*. In Tacca, M. (Org) Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea.
- SANCHEZ, M., JOLY, I., JOLY, M. (2008) *A dança na música: a experiência disciplina “Expressão corporal, Movimento e Dança” no curso de Licenciatura em Música da UFSCar*. Encontro Nacional da ABEM, São Paulo.
- SERRA, J. (2001) *Teoría y práctica del canto*. Herder, Barcelona.
- SILVA, L. (2006) *Música na Infância*. Revista de Musica Culta Filomusica. Revista mensal de publicación en Internet n.º 78. In <http://www.filomusica.com/filo78/infancia.html> (Consultado a 01-04-2017).
- SIMÕES, S. (2011) *Especificidades do Canto no Ensino Básico com base na literatura e no testemunho de professores, formadores e especialistas em saúde vocal*. Tese de Mestrado em Ensino da Música, Aveiro.
- SOBREIRA, S. (2003) *Desafinação Vocal*. 2ª. Ed. Brasília: Musimed.
- SOUZA, D., SILVA, A., JARRUS, M., PINHO, S. (2006) *Avaliação fonoaudiológica vocal em cantores infanto-juvenis*. Revista CEFAC, São Paulo, vol. 8, núm. 2, p. 216-222.
- SUNDBERG, J. (1987) *The science of the singing voice*. Northern Illinois University Press.
- TACCA, M. (2004) *Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento*. In Simão, L; Martínez, A. (Orgs) O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- TITZE, I. (1994) *Principles of voice production*. Prentice Hall.

- UVA, J. (2010) *Práticas de Técnica Vocal e Respiratória Aplicadas ao Canto Coral nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Um estudo sobre os efeitos da técnica vocal e respiratória como (um dos) factor(es) de valorização “do canto em conjunto” em contexto de sala de aula.* Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal.
- VERTAMATTI, L. (2008) *Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética.* São Paulo: UNESP.
- WELCH, G. (1985) *A schema theory of how children learn to sing in tune.* Psychology of Music. New York: Oxford University Press.
- WELCH, G. (2006) *Singing and Vocal Development* in McPherson, G. (ed.) *The Child as Musician: a handbook of musical development.* Nova York: Oxford University Press.

Webgrafia

- <https://www.youtube.com/watch?v=hTNZKNtfPwQ> (Consultado em 30-04-2016)
- <https://www.youtube.com/watch?v=Nj5WRKG00Tw> (consultado em 30-04-2016)
- <http://www.trinitycollege.com/site/?id=1056> (Consultado em 01-05-2017)
- <https://journalismecitoyenmz.wordpress.com/docente-de-fonetica-e-fonologia-do-portugues/> (consultado em 09-05-2017)
- <http://www.misodor.com/RECEMNAS.php> (Consultado em 09-05-2017)
- <http://www.todabiologia.com/anatomia/diafragma.htm> (Consultado em 09-05-2017)

Legislação consultada

- http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/Ingles/decreto_lei_176_2014.pdf (Consultado em 17-07-2017)
- Portaria nº 691/2009 *Diário da República*, 1º Série. Nº 121. (pp.4147-4156). (Consultado em 17-07-2017 em <http://dre.pt/pdfs/2009/06/12100/0414704156.pdf>)

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO REALIZADO ÀS ALUNAS

Questionários

Os seguintes questionários estão inseridos num estudo relacionado com a Dissertação de Mestrado em Ensino da Música da UCP – CRP, com o tema “O canto no Ensino Básico – Proposta de Manual De Canto”, tendo como objetivo reunir as opiniões dos alunos quanto ao impacto que os conjunto de estudos e peças reunidos pela autora têm nos mesmos por forma a avaliar os resultados obtidos e a aplicação do mesmo.

Para cada estudo/peça, peça que seja assinalada com um X a resposta seleccionada.

No campo “Grau de Satisfação” preencher tendo em conta que 1 corresponde a nada satisfeito e 5 corresponde a totalmente satisfeito.

O questionário será respondido pelas alunas pelo que é confidencial, sendo as respostas unicamente utilizadas para dados estatísticos do projeto de estudo.

Estudos de G. Concone											
Estudo/ Parâmetros de Avaliação	Tessitura		Respiração		Acompanhamento Piano (Backup) *		Grau de Satisfação/ Motivação				
	Inconfortável	Confortável	Inconfortável	Confortável	Não Adequado	Adequado	1	2	3	4	5
1											
2											
3											
4											
5											
6											
1											
2											
3											
4											
5											

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

6											
7											
8											
9											
10											

* Apenas preencher se o estudo está acompanhado do backup.

Peças													
Parâmetros de Avaliação	Tessitura		Respiração		Texto		Acompanhamento Piano (Backup)		Grau de Satisfação/ Motivação				
	Inconfortável	Confortável	Inconfortável	Confortável	Difícil	Fácil	Não adequado	Adequado	1	2	3	4	5
Da Doo Ron Ron													
(I am) The Music Man													
Sloop John B.													
White Flag													
I need a dollar													
Killing me softly with this song													
I only want to be with you													
Super Trouper													
Umbrella													

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

What a wonderful World													
Fame													
Time after Time													
Everybody hurts													
The greatest love os all													
Price Tag													
Chasing Pavements													

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO II - QUESTIONÁRIO ALUNA 1

Questionários

Os seguintes questionários estão inseridos num estudo relacionado com a Dissertação de Mestrado em Ensino da Música da UCP – CRP, com o tema “O canto no Ensino Básico – Proposta de Manual De Canto”, tendo como objetivo reunir as opiniões dos alunos quanto ao impacto que os conjunto de estudos e peças reunidos pela autora têm nos mesmos por forma a avaliar os resultados obtidos e a aplicação do mesmo.

Para cada estudo/peça, peço que seja assinalada com um X a resposta seleccionada.

No campo “Grau de Satisfação” preencher tendo em conta que 1 corresponde a nada satisfeito e 5 corresponde a totalmente satisfeito.

O questionário será respondido pelas alunas pelo que é confidencial, sendo as respostas unicamente utilizadas para dados estatísticos do projeto de estudo.

Estudos de G. Concone											
Estudo/ Parâmetros de Avaliação	Tessitura		Respiração		Acompanhamento Piano (Backup)*		Grau de Satisfação/ Motivação				
	Inconfortável	Confortável	Inconfortável	Confortável	Não Adequado	Adequado	1	2	3	4	5
1		X		X					X		
2		X		X					X		
3		X		X					X		
4		X		X					X		
5		X		X					X		
6		X		X					X		
1		X		X		X					X
2		X		X		X				X	
3		X		X		X				X	
4		X		X		X				X	
5		X		X		X				X	

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

6		X		X					X	
7		X		X					X	
8		X		X					X	
9		X		X					X	
10		X		X					X	

* Apenas preencher se o estudo está acompanhado do backup.

Peças														
Parâmetros de Avaliação	Tessitura		Respiração		Texto		Acompanhamento Piano (Backup)		Grau de Satisfação/ Motivação					
	Inconfortável	Confortável	Inconfortável	Confortável	Difícil	Fácil	Não adequado	Adequado	1	2	3	4	5	
		X		X		X		X				X		
		X		X		X		X				X		
		X		X		X		X				X		
		X		X		X		X					X	
		X		X		X		X					X	
		X		X		X		X				X		
		X		X		X		X					X	
		X		X		X		X					X	

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

What a wonderful World		X		X		X		X				X	
Fame		X		X		X		X					X
Time after Time		X		X		X		X				X	
Everybody hurts		X		X		X		X				X	
The greatest love os all		X		X		X		X				X	
Price Tag		X		X		X		X					X
Chasing Pavements		X		X		X		X					X

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO III - QUESTIONÁRIO ALUNA 2

Questionários

Os seguintes questionários estão inseridos num estudo relacionado com a Dissertação de Mestrado em Ensino da Música da UCP – CRP, com o tema “O canto no Ensino Básico – Proposta de Manual De Canto”, tendo como objetivo reunir as opiniões dos alunos quanto ao impacto que os conjunto de estudos e peças reunidos pela autora têm nos mesmos por forma a avaliar os resultados obtidos e a aplicação do mesmo.

Para cada estudo/peça, peça que seja assinalada com um X a resposta selecionada.

No campo “Grau de Satisfação” preencher tendo em conta que 1 corresponde a nada satisfeito e 5 corresponde a totalmente satisfeito.

O questionário será respondido pelas alunas pelo que é confidencial, sendo as respostas unicamente utilizadas para dados estatísticos do projeto de estudo.

Estudos de G. Concone											
Estudo/ Parâmetros de Avaliação	Tessitura		Respiração		Acompanhamento Piano (Backup)*		Grau de Satisfação Motivação				
	Inconfortável	Confortável	Inconfortável	Confortável	Não Adequado	Adequado	1	2	3	4	5
1		X		X						X	
2		X		X						X	
3		X		X						X	
4		X		X					X		
5		X		X					X	X	
6		X		X						X	
1		X		X		X					X
2		X		X		X					X
3		X		X		X				X	
4		X		X		X				X	
5		X		X		X				X	

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

6		X		X				X	
7		X		X				X	
8		X		X				X	
9		X		X				X	
10		X		X				X	

* Apenas preencher se o estudo está acompanhado do backup.

Peças													
Parâmetros de Avaliação	Tessitura		Respiração		Texto		Acompanhamento Piano (Backup)		Grau de Satisfação/ Motivação				
	Inconfortável	Confortável	Inconfortável	Confortável	Difícil	Fácil	Não adequado	Adequado	1	2	3	4	5
Da Doo Ron Ron		X		X		X		X				X	
(I am) The Music Man		X		X		X		X				X	
Sloop John B.		X		X		X		X				X	
White Flag		X		X		X		X					X
I need a dollar		X		X		X		X					X
Killing me softly with this song		X		X		X		X				X	
I only want to be with you		X		X		X		X				X	
Super Trouper		X		X		X		X					X
Umbrella		X		X		X		X					X

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

What a wonderful World		X		X		X		X				X	
Fame		X		X		X		X					X
Time after Time		X		X		X		X				X	
Everybody hurts		X		X		X		X				X	
The greatest love os all		X		X		X		X				X	
Price Tag		X		X		X		X					X
Chasing Pavements		X		X		X		X					X

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO IV - QUESTIONÁRIO ALUNA 3

Questionários

Os seguintes questionários estão inseridos num estudo relacionado com a Dissertação de Mestrado em Ensino da Música da UCP – CRP, com o tema "O canto no Ensino Básico – Proposta de Manual De Canto", tendo como objetivo reunir as opiniões dos alunos quanto ao impacto que os conjunto de estudos e peças reunidos pela autora têm nos mesmos por forma a avaliar os resultados obtidos e a aplicação do mesmo.

Para cada estudo/peça, peça que seja assinalada com um X a resposta selecionada.

No campo "Grau de Satisfação" preencher tendo em conta que 1 corresponde a nada satisfeito e 5 corresponde a totalmente satisfeito.

O questionário será respondido pelas alunas pelo que é confidencial, sendo as respostas unicamente utilizadas para dados estatísticos do projeto de estudo.

Estudos de G. Concone											
Estudo/ Parâmetros de Avaliação	Tessitura		Respiração		Acompanhamento Piano (Backup) *		Grau de Satisfação/ Motivação				
	Inconfortável	Confortável	Inconfortável	Confortável	Não Adequado	Adequado	1	2	3	4	5
1		X		X						X	
2		X		X						X	
3		X		X					X		
4		X		X					X		
5		X		X						X	
6		X		X					X		
1		X		X		X					X
2		X		X		X					X
3		X		X		X					X
4		X		X		X					X
5		X		X		X					X

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

6		X		X					X	
7		X		X					X	
8		X		X					X	
9		X		X					X	
10		X		X					X	

* Apenas preencher se o estudo está acompanhado do backup.

Peças														
Parâmetros de Avaliação	Tessitura		Respiração		Texto		Acompanhamento Piano (Backup)		Grau de Satisfação/ Motivação					
	Inconfortável	Confortável	Inconfortável	Confortável	Difícil	Fácil	Não adequado	Adequado	1	2	3	4	5	
		X		X		X		X				X		
		X		X		X		X				X		
		X		X		X		X				X		
		X		X		X		X					X	
		X		X		X		X					X	
		X		X		X		X				X		
		X		X		X		X					X	
		X		X		X		X					X	

OCANTO NO ENSINO BÁSICO - PROPOSTA DE MANUAL DE CANTO

What a wonderful World		X		X		X		X				X	
Fame		X		X		X		X					X
Time after Time		X		X		X		X				X	
Everybody hurts		X		X		X		X				X	
The greatest love os all		X		X		X		X				X	
Price Tag		X		X		X		X					X
Chasing Pavements		X		X		X		X					X

Obrigada pela tua colaboração!